

محكم تحكيميا  
علميا ومنهجيا

# قضايا وتوجهات حديثة

## في التربية الخاصة

الدكتور

فؤاد عيد الجوالده

عميد شؤون الطلبة السابق

أستاذ التربية الخاصة المساعد

جامعة عمان العربية



النشر والتوزيع



للنشر والتوزيع



لِلنَّشْرِ وَالتَّوْزِيعِ



**قضايا وتوجهات حديثة**  
**في التربية الخاصة**



# قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة

تأليف

الدكتور

فؤاد عبيد الجوالده

عميد شؤون الطلبة السابق

أستاذ التربية الخاصة المشارك

جامعة عمان العربية

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ

كتب عربي  
(فهرس)

بحكم تحكيميا علميا ومهجيا

رقم التسجيل

دار الإحياء العلمي  
للنشر والتوزيع



الجواند، فؤاد عبد

قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة / فؤاد عبد الجواند -  
عمان، دار الإصدار: العاصم للنشر والتوزيع، 2014

( ) ص

رقم - 2014/3/1395

الواصفات: /التربية الخاصة /المؤلفون

• يحظر المؤلف كل استخدام إلكتروني عن مكتبة مصنفه ولا يجوز هذا المصنف  
عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

### جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، فون إن خطي مسبق من الناشر.

عمان - الأردن

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission by writing of the publisher.

الطبعة العربية الأولى

2015 م - 1436 هـ



الأردن - عمان | مؤسسة فؤاد - شارع الملك، أ. حسان

جميع الحقوق محفوظة

هاتف: 034446368 - فاكس: 0344464670

البريد الإلكتروني: info@dar-ibdaa.com

مستند: 046258712906 - فاكس: 0344464670

جانب: 0344464670 - 0344464670

info@dar-ibdaa.com - www.dar-ibdaa.com

رقم الإيداع: 2014/3/1395



الإهداء

إلى إشرافة المستقبل...

إبني ... عبد الله ...



# المحتويات

## الموضوع

## الصفحة

|   |       |
|---|-------|
| 3 | مقدمة |
|---|-------|

### الفصل الأول

#### نظرية العقل

#### «مزيلاً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 9 | مقدمة                               |
| 3 | ما هي نظرية العقل                   |
| 6 | تعريفات نظرية العقل                 |
| 7 | جنوز نظرية العقل                    |
| 3 | الاية اكتباب نظرية العقل            |
| 4 | مراحل تطور نظرية العقل              |
| 7 | الأسس الرئيسية لنظرية العقل         |
| 3 | نظرية العقل والإضافة «العقلية»      |
| 7 | نظرية العقل والتوجه                 |
| 2 | نظرية العقل والمحاسبة البعدية       |
| 5 | الأنبحاث التي أجريت على نظرية «عقل» |
| 6 | الدراسات السابقة                    |
| 3 | مراجع الفصل الأول                   |

### الفصل الثاني

#### نظرية الذكاءات المتعددة

#### «نظرة تفاؤلية لذوي الحاجات الخاصة»

|    |                              |
|----|------------------------------|
| 07 | مقدمة                        |
| 08 | جنوز نظرية الذكاءات المتعددة |
| 09 | الذكاء من وجهة نظر جارنر     |

|     |  |
|-----|--|
| 110 | الأسلمات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة.....                   |
| 112 | نقاط مفاتيحية في نظرية الذكاءات المتعددة.....                    |
| 113 | عوامل نمو الذكاءات المتعددة.....                                 |
| 114 | المحكات التي استند إليها جارونر في تحديد أنواع الذكاءات المتعددة |
| 116 | المقارنة بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة..  |
| 118 | أنواع الذكاءات المتعددة.....                                     |
| 137 | المسلمين التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.....                  |
|     | فرضية الذكاءات المتعددة وتجلياتها التربوية للموهوبين ذوي         |
| 141 | صعوبات التعلم.....   |
|     | استراتيجيات لتحسين عملية التعلم في ضوء نظرية الذكاءات            |
| 142 | المتعددة.....  |
|     | مميزات تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية            |
| 144 | الذكاءات المتعددة.....   |
|     | برامج التعليم الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً           |
| 147 | لنظرية الذكاءات المتعددة.....                                    |
|     | إيجابيات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع الموهوبين ذوي        |
| 148 | صعوبات التعلم.....   |
|     | الأهداف التي تسعى منهاج تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم        |
| 150 | إلى تحقيقها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة.....                  |
|     | منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم في ضوء          |
| 153 | نظرية الذكاءات المتعددة.....                                     |
| 154 | الذكاءات المتعددة في منهاج المدرسية التقليدية.....               |
| 155 | تطبيقات تربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.....                     |
| 158 | الدروس ومنهاج الذكاءات المتعددة.....                             |
| 163 | مراجع الفصل الثاني.....  |

### الفصل الثالث

#### التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران

|     |   |
|-----|---|
| 171 | ..... مقدمة   |
| 173 | ..... إستراتيجية تدريس الأقران                        |
| 175 | ..... العوامل التي تساهم في نجاح أسلوب تدريس الأقران  |
| 178 | ..... خطوات تنفيذ إستراتيجية تدريس الأقران            |
| 179 | ..... أهمية أسلوب تدريس الأقران                       |
| 180 | ..... العوامل المؤثرة على التحكم بأسلوب تدريس الأقران |
| 182 | ..... أهداف أسلوب تدريس الأقران                       |
| 183 | ..... مميزات التدريس بواسطة الأقران                   |
| 184 | ..... الدراسات السابقة                                |
| 193 | ..... مراجع الفصل الثالث                              |

### الفصل الرابع

#### مدرسة المستقبل

#### « أمل قوي الحاجات الخاصة »

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| 199 | ..... مقدمة                           |
| 201 | ..... فلسفة مدرسة المستقبل            |
| 202 | ..... طبيعة مدرسة المستقبل            |
| 205 | ..... نموذج مدرسة المستقبل            |
| 208 | ..... مناخ مدرسة المستقبل             |
| 209 | ..... سمات مدرسة المستقبل             |
| 211 | ..... مفهوم التعاون في مدرسة المستقبل |
| 212 | ..... مبادئ مدرسة المستقبل            |
| 215 | ..... أهداف مدرسة المستقبل            |

|     |  |
|-----|--|
| 216 | مهام مدرسة المستقبل  |
| 216 | وظيفة مدرسة المستقبل                                       |
| 219 | بيئة مدرسة المستقبل  |
| 219 | أسباب تطوير مدارس المستقبل (مدرسة الدمج الشامل)            |
| 220 | إعداد مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل)                  |
| 221 | عائد الدمج المدرسي الشامل                                  |
| 223 | مشكلات تطوير مدرسة المستقبل                                |
| 224 | الإشراف التربوي في مدرسة المستقبل                          |
| 224 | إدارة مدرسة المستقبل                                       |
| 226 | دور المعلمين في مدرسة المستقبل                             |
| 228 | دور المعلم مع أطفال ذوي صعوبات التعلم في صف مدرسة المستقبل |
| 230 | دور الطالب في مدرسة المستقبل                               |
| 230 | ماهية مناهج مدرسة المستقبل                                 |
| 231 | أبعاد مناهج مدرسة المستقبل                                 |
| 235 | مناهج ذوي صعوبات التعلم نموذجاً                            |
| 237 | التعليم الإلكتروني في مدرسة المستقبل                       |
| 244 | المعلم إلكترونياً  |
| 245 | معوّلات التعليم الإلكتروني                                 |
| 246 | التعليم الإلكتروني والحقوق سمعياً                          |
| 247 | التعلم التعاوني أحد إستراتيجيات التدريس في مدرسة المستقبل  |
| 251 | مراجعة الفصل الرابع  |

### الفصل الخامس

#### التغذية / إحدى بدائل الوقاية والعهد من انتشار الإعاقات

|     |                                   |
|-----|-----------------------------------|
| 257 | مقدمة                             |
| 258 | العلاقة بين التغذية والإعاقات     |
| 264 | المشاكل الغذائية للأطفال المعاقين |

|     |   |
|-----|---|
| 265 | موارد تناول الأتيايا                                    |
| 266 | الحمية الغذائية كإسلوب تدخل                             |
| 267 | أسس التغذية العلاجية لحالات الإعاقة الحركية             |
| 268 | أنواع الحمية الغذائية المستخدمة مع أطفال التوحد         |
| 277 | الحمية الغذائية إحدى البرامج العلاجية المقدمة للتوحيين  |
| 280 | الآثار السلبية للغذاء                                   |
|     | دراسات سابقة توضح أثر البرامج الغذائية المستخدمة مع ذوي |
| 284 | الإعاقات  |
| 295 | مراجع الفصل الخامس                                      |





## مقدمة الكتاب

قضايها وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، عنوان قد يفتح قضايا عدة للنقاش والحوار ما بين الواقع وبين المأموع، ويثير أسئلة كثيرة منها: ما هي بيئة التعلم الفضلى لذوي الحاجات الخاصة؟ وما العوامل المحيطة بها التي قد تسهم في نجاحها أو إخفاقها؟، فمصطلح بيئة التعلم يعني: مكان التعلم وزمانه وضرورته الفيزيائية والحسية، وهذا يعني أن يكون الزمان والمكان مفتوحين وذلك بالاعتماد على ما تقدمه التكنولوجيا لعملية التعلم، فالبيئة قد تكون افتراضية أو على الشبكة أي لا وجود للمكان، فكما تعني بيئة التعلم الشروط الفضلى التي يحدث عندها التعلم مراعيين الشروق الفردية لذوي الحاجات الخاصة: فالتعلم حاجة فريدة للإنسان ولكل متعلم، والتعلم يدعم الروابط الإنسانية الإيجابية اللازمة للتعلم الفضل، ولهذا فإن بيئات التعلم هي بنس وأدوات ومجتمعات تلهم للتعلمين والتربويين بلوغ المعرفة والتعامل معها، فكما تزودهم بالمهارات اللازمة لتفرض الحادي والعشرين.

ومن الجدير ذكره بأن منظومة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" ذكرت دعائم التعلم الأربع في القرن الحادي والعشرين والتي تعتبر بمثابة مبادئ أساسية لإعادة تشكيل التعليم وهي:

### • التعلم من أجل أن تعرف:

وذلك يتوفر الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم وتعقيداته على نحو أفضل، وإرساء أساس ملائم ومناسب للتعلم في المستقبل، ويرى المؤلف أن لتحقيق هذا المبدأ يجب الجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وبين إمكانية البحث التحقق في عدد محدد من المواد، وهو ما يعني أيضاً تعلم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.

• **التعلم من أجل أن تفعل:**

وذلك بتوفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعال في الاقتصاد والمجتمع العلميين، وهنا لا بد من التنويه أنه يجب عدم الاكتفاء بالحصول على التأهيل المهني فحسب، وإنما أيضاً يجب حث المتعلمين على اكتساب كفاءة تؤهلهم بشكل أصم لمواجهة مواقف صعبة وتعمل التجماعي، وكذلك التعلم للعمل في إطار التجارب الاجتماعية المختلفة، وتجارب العمل المتاحة للشراء والياقيين، إما بصورة غير رسمية بفضل السياق المحلي، أو الوطني، وإما بشكل رسمي بفضل تنمية التعليم المتناوب مع العمل.

• **التعلم من أجل أن تكون:**

وذلك بتوفير إتاحة القدرة على التحليل الذاتي وتوفير المهارات الاجتماعية لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم من النواحي النفسية، الاجتماعية، والعامية وإثنية بحيث يصبح كل فرد منهم "إنساناً كاملاً" من جميع الوجوه. وهنا يؤكد المؤلف على أن هذا المبدأ يعبر عن أهم مبادئ التربية الخاصة من خلال مراعاة الفروق الفردية لتدوي الحاجات الخاصة، حيث إن تعلم الفرد وافتتاح شخصيته على نحو أفضل يمكنه أن يتصرف بطاقة متجددة دوماً من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسؤولية الشخصية، ويتبني بهذه الغاية الأفضل التربية أي مائة من مائة كل فرد، الذائفة والاستدلال والحب الجمالي والقدرات البنية والقدرة على الاتصال.

• **التعلم من أجل العيش المشترك:**

إن توجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان، والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم والاحترام بين الثقافات، والسلام على جميع مستويات المجتمع والعلاقات الإنسانية، وذلك لتمكين الأفراد والمجتمعات من العيش في سلام وولام. ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام بتنمية فهم الآخرين وإدراك أوجه التكافل - تحقيق مشروعات مشتركة - والاستعداد لتسوية النزاعات بلا قتل احترام التعددية والتفاهم والسلام.

## ﴿البعض﴾

ويرى المؤلف ضرورة إجراء الدراسات والأبحاث المقدمة في ميدان التربية الخاصة في المجالات والكتب العلمية المتخصصة وعقد الندوات والمؤتمرات الدولية الخاصة بشلل الأطفال التربوية الخاصة، وفتح البرامج الأكاديمية التي تؤدي إلى مؤهل علمي في ميدان التربية الخاصة في عدد من دول العالم على مستوى البكالوريوس وما قبلها وما بعدها من درجات علمية.

لما تقدم أضع بين أيدي القراء الأضواء التالية الأولى من كتاب "قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة" وذلك للرغبة الملحة في إلقاء الضوء على تلك القضايا والتي اعتقد بأنها لم تلقَ مزيداً من الاهتمام في الوطن العربي على الرغم من إثبات نجاحاتها في الدول التي سبقتنا في مجال رعاية وخدمات ذوي الحاجات الخاصة بعيداً عن التخبطات والاستمرار في التعامل التقليدي مع هذه الفئة، وتحديداً سعى الكتاب وقصوده الخمسة إلى تناول تلك القضايا كما يلي:

**الفصل الأول:** تم تناول قضية "نظرية العقل" لإبراز قدرات ذوي الحاجات الخاصة لحيز الوجود حيث تم التعريف بمفاهيمية نظرية العقل وتعريفاتها وجدورها وآلية اكتسابها ومراحل تطورها، كما تم توضيح الأسس الرئيسة لنظرية العقل، ونم عرض مدى اختلاف الممارسين عقلياً لنظرية العقل والتوحيدين أيضاً، وعرض موجز لأبرز الأبحاث التي أجريت على نظرية العقل.

**الفصل الثاني:** قد رُق إلى "نظرية الذكاءات المتعددة" كتظاهرة ثقافية لذوي الحاجات الخاصة، وقد تم توضيح جذور نظرية الذكاءات المتعددة، وعرض الذكاء من وجهة نظر جارودن ومن وجهة النظر التقليدية، وتناول السمات العلمية والنقاط المفاتيحية لنظرية الذكاءات المتعددة وأدواتها والمضامين التربوية لها، وتبيان نماذج من تطبيقاتها التربوية مع فئة الموهوبين ذوي سموات التعلم، وشرح الإستراتيجيات الخاصة لتحسين عملية التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وقد تم عرض كيفية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في البرامج المدرسية التقليدية، وأخيراً تم ذكر التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس العادية.

**الفصل الثالث: استعرض "التربية الخاصة وإستراتيجية تدريس الأقران"**  
من حيث العوامل التي تسهم في نجاح أسلوب تدريس الأقران، وخسوسات تنفيذ الإستراتيجية وأهمية استخدام هذا الأسلوب، وشرح العوامل المؤثرة على التعلم بأسلوب تدريس الأقران، وتم إبراز أهداف أسلوب تدريس الأقران ومميزاته.

**الفصل الرابع: فسمي إلى شرح "مدرسة المستقبل" كنافذة أمل لتدوي الحاجات الخاصة، وقد تم عرض فلسفة مدرسة المستقبل، وبشكل المتوقع والمعايير الهندسية لها ونموذج مدرسة المستقبل ومتطلباتها وتصميمها ومناخها ومميزاتها ومبادئها وأهدافها ومهامها ووظائفها، فكما تم توضيح أسباب تطوير مدارس المستقبل (مدرسة التامج الشامل)، والمشكلات التي قد تقف حائلة لتطورها، فكما تم تناول دور الإشراف التربوي في مدرسة المستقبل. وأخيراً تم إبراز دور إدارة مدرسة المستقبل، ودور المعلمين، ودور الطالب ومناهجها، وتم إبراز التعلم التعاوني كخاصة إستراتيجيات التدريس في مدرسة المستقبل.**

**الفصل الخامس: فقد وضع هذا الفصل "التغذية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الإعاقات". وتم عرض العلاقة بين التغذية والإعاقات، وتشاكل الغذائية للأطفال المعاقين، وشرح فوائد تناول الألياف، وتوضيح أسس التغذية العلاجية لحالات الإعاقات الحركية، فكما بُنيت أنواع الحمية الغذائية المستخدمة مع أطفال التوحد، وذكرنا الآثار السلبية للغذاء، وأخيراً وضعت دراسات توضح أثر البرامج الغذائية المستخدمة مع ذوي الإعاقات.**

وأخيراً إنني أضع جهدي المتواضع هنا بين أيديكم آمناً أن يستفيد منه الجميع، وأن أكون قد أثبتت الضوء على أبرز المستجدات الحديثة في مجال تربية وتعليم ذوي الحاجات الخاصة.

وأخراً دعواتنا أن الحمد لله رب العالمين

**الذوق**

الفصل الأول

---

نظرية العقل

مزيلاً من الإيمان بقدرات

ذوي الحاجات الخاصة



«نظرية العقل: مزيداً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

## الفصل الأول

### نظرية العقل

#### «مزيداً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

#### مقدمة:

لا تزال تربية الأفراد ذوي الحاجات الخاصة من أصعب المهام الملقاة على عاتق الأسر والمهتمين في هذا المجال، وهم في أمس الحاجة إلى المشورة والاطلاع على ما هو جديد في مواقف عديدة ومتباينة.

فالثريية ليست مشكلة المهتمين وحدهم بل تعني المجتمع بأسره، لذلك تشهد الأمم تطوير الطرق والخدمات التي من شأنها الإسهام في الاندماج بهذه الفئة من الأفراد، إذ إن بناء شخصية هؤلاء الأفراد وتوجيههم تعدّ من الأمور الصعبة إذ وتتطلب إجراء دراسات ميدية، وتتطلب الكشف عن حاجات وقدرات واتجاهات وميول واستعدادات هؤلاء الأفراد، فكما تتطلب التعرف على المشاكل التي قد تواجههم وتحتاج التفكير والإعداد ووضع حلول لكل المشكلات.

ومن هذا المنطلق فإنه يجب التوجه إلى استثمار سلوكه الأفراد والتمسك بحكمه والاستفادة من إمكانياتهم الشخصية، في سبيل تكوين إنسان فاعل ومشارك قادر على قبول من حوله وتقبل المحيطين له. فكما يجب التوجه إلى الاستعانة بالمتخصصين والاطلاع على كل ما يكتب حديثاً في هذا المجال حيث يوفر القدر الأكبر من المعلومات حول كل الجوانب التي تهتم للذين والمتخصصين في مجال ذوي الحاجات الخاصة، ومن هنا المنطلق يتم تسليط الضوء على نظرية العقل (Theory of Mind) كإحدى المداخل وصولاً إلى جودة الحياة لهذه الفئات.

فالنجاح في الحياة لا يعتمد فقط على النكاء الفردي بل يعتمد على تباين القدرات والشخص العاطفي والعلاقات الاجتماعية التي لا يستطيع أحد أن

يوفرها بشدرا ما توفرها الأسرة من خلال ممارستها للمواقف الحياتية اليومية مع انفاق وعلى الأسرة أن تتعاون مع المركز ومع المتخصصين لمساعدة الطفل وتربيته.

فعندما نُسرع في تعليم الطفل يعني أننا نزوده بمعلومات أو مهارات أو خبرات ثم نتوافر لديه من قبل، أو نجهد في البحث عن الأساليب والإستراتيجيات التي من شأنها تنمية هذه المهارات وتجويد الخبرات التي قد يتعرض لها الطفل، فتكلمة تعلم لا تنطبق فقط على المواد الدراسية بل هي أعم من ذلك، وتشمل كل ما يكتسبه الطفل من الميلاء وحتى لحظة الموت، وما نعلمه للطفل لابد أن يكون مفيداً له ويدفعه للتطور والنمو، وهناك ثلاث مفاهيم أساسية لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط التربوية الفردية والجمعية وهذه المفاهيم الثلاث مرتبطة بمشكلات الواقع التربوي، حيث تتمثل هذه الثلاثة في أن:

1. التعلم عملية تنذكر.
2. التعلم كعملية تدريب للعقل.
3. التعلم كعملية تعديل في السلوك.

(الإمام والجوالند، 2010: ١)

يلاحظ، أن هناك لبساً بين تعطين من التعليم والتعلم وهما التعليم الفردي والتعلم الفردي.

فالـ **Individualized Teaching Models**، يعني أن لكل طفل له المهام والواجبات الخاصة به، والتي تصمم لتقابل حاجاته الفردية وقدراته واستعداداته وميوله.

أما التعلم الفردي **Individual Learning Models**، فيعني أن جميع الأطفال يمارسون نفس المهام والواجبات ولكن لكل طفل يعمل وحده وبسرته الذاتية.



«نظرية العقل» مبدأ من الإيمان بتدرجات ذوي الحاجات الخاصة»<sup>١٥</sup>

ويجّ ضوء مراجعة الأدب النظري في مجال علم النفس وعلى وجه التحديد نظريات المتعلم تبين أن نظرية العقل قد ساهمت في تطوير رؤية جديدة في تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث حظيت هذه النظرية في الآونة الأخرى بمزيد من الاهتمام في الدوائر التربوية، ولعل أهم ما يميز هذه النظرية عن النظريات التربوية الأخرى أنها تتلخص الأدوات المناسبة لإحداث التنمية في كل المجالات لدى بني البشر، وبالرغم من ذلك ينبغي الاعتراف بأن هذه النظرية ما زالت في بداية التطويق وخاصة مع الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة في البيئة العربية حيث توجد دراسات قليلة أجريت على فئات التربية الخاصة، ولكنها درست في البيئات الأجنبية بشكل مكثف.

إن نجاح عملية التعلم يرتبط بتكاملية المقاميم الثلاثة حيث إن عملية التعلم عملية لا تتوقف عند حدود المدرسة حتى وإن كانت المدرسة تتمكن من تحقيق الأهداف الموضوعة لتربية الأطفال وتوجيه مفهوم التوجيه السليم، فالتعلم يحدث في كل مكان، فهو يحدث في البيت حيث نتعلم الكلام وكثيراً من العادات والسلوك والقيم والاتجاهات، كلما يحدث التعلم من الاحتكاك بخبروف الحياة العامة، وإفرادية المدرسة بعملية التعلم ينبغي أن ننحو منحى العملية التثقيمية وتحديد أنماط السلوك القمية والعمل على نمو هذه الأنماط تحت إشراف وتوجيه وإن تضع الخلل الوظيفية لتجنب السلوكيات غير المرغوبة والتي يلتقطها الأطفال نتيجة الظروف المحيطة، وهنا تبرز الأهمية التربوية للمدرسة، إضافة إلى الأهمية الأكاديمية التي ينبغي أن تكون على قدم وساق للعمل على استمرار النمو في الطريق الصحيح.

وتعتبر عملية تعلم ذوي الحاجات الخاصة ضرورة لإشعارهم بالحياة والتعامل بإيجابية مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، لذا ينبغي استخدام أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية.

(Happe, 1995)

ويجب على أخصائي التربية الخاصة قبل أن يبدأ بعملية التعلم أن يقوم ببناء علاقة قائمة على الثقة والتي هي بمثابة المرحلة الأولى في عملية التعلم، ومن الممكن أن تأخذ الثقة فترة زمنية طويلة حتى تنطور، ولكن من الممكن التسريع في ذلك إذا استخدم أخصائي التربية الخاصة أساليب فعالة لمساعدة ذوي الحاجات الخاصة للشعور بالقبول والاحترام؛ وإذا أظهر اهتماماً حقيقياً بهم، فتدريجياً يشق بالأخصائي، إن عملية تعلم هذه الفئات تتطلب جهداً كبيراً من أخصائي التربية الخاصة والأخصائي دور كبير في التواصل الفعال من خلال قدرته على احتواء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتنظيم مناصر التعلم لتحقيق تعلم فعال وتحقيق الأهداف العامة والخاصة في مهماته والتعليمية، التعليمية، وكل ذلك يستند إلى مدى امتلاكه كفايات التواصل، وقدرته على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة اللفظية وغير اللفظية في حرفة الصف والوسائل المعيشة في استنارة دافعية الأطفال للتعلم، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية.

(الإمام والجوادة، 2010، ب)

وتعتبر نظرية العقل أحد المناخل الجديدة والتي تشير إلى وجود سبب تجريدي يساعد ذوي الحاجات الخاصة في تفسير الأنماط السلوكية، وتوقعها لدى المحيطين من خلال مراقبة المواقف العقلية المتعددة لهم مثل اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم، وحسب نظرية العقل فإن تفسير السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك السواء واللاواعي والذات والإرادة، وهنا يأتي دور العقل في تنميتها، والحاجة إلى وجود برنامج تربوي ينمّيها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمية يعمل على رفع كفاءتها وامتلاك خبرها.

(Semle, 2004)

فمن المتعارف عليه لدى بعض علماء النفس، وخاصة المعرفيين منهم، أن المعرفة تتمثل في ذهن الفرد بطريقة غير مطابقة تماماً لما هي عليه في الواقع الفيزيائي الحقيقي، وفهم المعتقدات الخاطئة للأخريين يقوم على أساس أن الفرد قد

## «نظرية العقل» مزيجاً من الإحساس بتقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

تشكلت لديه مواقف أو اتجاهات نحو تمثيل العائم الخارجي كلما يدرسه الآخرون، وليس العائم الحقيقي نفسه، وعندما يستطيع الطفل المساق معرفة أن الأفراد يملكون الطريق الخطأ نتيجة وجود معتقدات خطأ لديهم، فإنه يكون قد تمثل الحالة العقلية لديهم، وفي هذه الحالة فإن نظرية العقل قد تشكل لديه.

(Kisderman, 1998)

## ما هي نظرية العقل؟



أول من أطلق مصطلح نظرية العقل (Theory of mind) في عام (1978) هما العالمان بروهوك وودروف (Premack & Woodruff, 1978)، حيث تحول الاهتمام بنظرية العقل من الإطار الفلسفي إلى إطار علم النفس، ورفضتهم في تحويل هذا الموضوع من التخمين والافتراضات التجريبية إلى التجريب الإمبريقي، ومن هنا انتدلق وبدأ التخطيط لدراسات تجريبية على ما يمتلكه الشمبانزي من قدرات حيث قام العالمان بوضع الشمبانزي داخل قفص ووضع سناديق في أحدها موز بحيث لا يستطيع الفرد الوصول إليه، وكان هناك مديان أحدهما طيب كلما وجد الموز أعطاه للشمبانزي، والآخر شرير كلما وجد الموز أكله بنفسه ولم يعط الشمبانزي منه شيئاً، وبعد إجراء عدد من المحاولات التي يقوم بها مديان ثالث بتغيير مكان الموز

أمام نظير الشمبانزي، دون أن يراه المدربان الآخران (الطبيب والتشريح)، أصبح الشمبانزي يساعد المدرب الطبيب ويدله على مكان الخوز، بينما لا يساعد المدرب التشريح، أو يشير له على مكان خطأ وقد تكررت هذه التجربة عدة مرات على قروود أخرى. لقد توصل بريمان وودروف إلى أن الشردة تمكنت من معرفة نويا ومقاصد المدربين، وأنكها تمكنت من الانفصال عن ما يمثلها وضعها الحالي وتمثل الحالة العقلية للآخرين، عندما تمكنت من معرفة أن لدى المدربين معلومات وأفكار مختلفة عما تعرفه هي، فهي تعرف مكان الخوز بعد التغيير، أما المدربان فلا يعرفان مكانه.

(الإمام والجوالد، 2010، ب)

إن الأطفال يغيرون نظرياتهم تجاه العالم من حولهم كلما نشجوا مع مرور الزمن ويقومون بذلك وفق تغير البيانات والمعلومات التي يحصلون عليها من العالم حولهم. ويرى جوبنيك وويلمان (Gopnik & Wellman) أن نظرية العتل تساعد الطفل في كافة مراحل العمرية في تفسير المعلومات الأولية الخام التي يحصل عليها من العالم المحيط به، وتساعده أيضاً في تخمين وتوقع الأحداث الجديدة التي يتعرض لها، ويرى مؤيدو هذه النظرية أن نظريات الأطفال حول العالم تحتل مكاناً قوياً في نفوسهم ويتمسكون بها انفعالياً بدرجة عالية، حيث يشعرون بالضيق والألم إذا اكتشفوا أنها كانت خاطئة، ويشعرون بالراحة والسعادة إذا اكتشفوا أنها كانت صائبة، ويرى منظرو نظرية النظرية أن النظريات التي يتطورها الأطفال من العالم حولهم تكون خطأ في البداية، ولكن مع مرور الزمن يقوم الأطفال بتصحيح نظرياتهم الخطأ بالتدريج، ويبدئون جهداً لجعلها منطقية وذات معنى من خلال التعاون مع الأشخاص الآخرين في المجتمع الذي يعيشون فيه.

(Gopnik, 1993)

«نظرية العقل مُبدأ من الإثبات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

ومن خلال ما ورد يمكن استنتاج أن الشيمبانزي لديه قدرات على التنبؤ بسلوك الآخرين من خلال ما تمزوه الحالة العقلية هؤلاء الآخرين، وباختصار فقد أظهرت التجربة قدرة الشيمبانزي على الاستدلال بنوايا ودافعية الإنسان والتنبؤ بأفعاله.

ويتذكر بيرماك وودروف (Premack & Woodruff) أن الفرد يمتلك نظرية للعقل إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين. وهذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويدخل هنا إلى نطاق النظام الاستدلالي كمنظرية ويمكن استخدام هذا النظام لعمل تنبؤات حول سلوك الآخرين، وقد لا تكون النتائج قطعية في هذا المجال ولكنها كانت مقدمة لعلم جديد قد تمت ولادته، حيث أخذ منحى تطبيقياً على الإنسان، ولم يكن ذلك إلا بعد عشرين سنة، حيث بين ملتزوف وجوبنك (Meltzoff, & Gopnik, 1993) أن الأطفال في المراحل الأولى من العمر يعرفون أكثر بكثير مما يعتقد بياجيه، والذي سادت نظريته لأكثر من نصف قرن في مجال النمو المعرفي، وعندما حاول الباحثون دراسة كيف يستطيع الأطفال معرفة الحالة العقلية للآخرين من خلال معرفة نواياهم ومعتقداتهم ورغباتهم، فقد تبين لهم أنه من خلال النظام الاستدلالي يمكن التنبؤ بسلوك الآخرين وحالتهم العقلية لذا سميت بنظرية العقل TOM.

(Kinderman, 1998)

هناك بعض الأدلة على أن نظرية العقل قد يكون لديها أصول تطورية سابقة، لأن مهارات نظرية العقل التقليدية هي تلك التي يتوقع الشخص ملاحظتها عند طفل طبيعي من عمر (3 - 4) سنوات. لأن الوظيفة التنفيذية للعقل هي الآلية المفترضة التي تمكن الشخص الطبيعي لتحويل مرونة الانتباه ومنع الاستجابات الصحيحة وإصدار سلوك موجه نحو الهدف وحل المشاكل بطرق متنوعة.

ويذكر ليزلي (Leslie, 1998) أن إحدى السيدات صرخت حائلة لشروع كذات تعمل عليه في نهاية اجتماع مطوّل لمناقمة العمل: وفي منتصف العرض لاحظت بأن أحد زملاء ينظر إلى ساعتها ويتنهد، بينما بدأ شخص آخر بالتعمل إلى جانب الشخص الآخرين. ومن ثم يأمرها مديرها باختصار الموضوع ومع أنها لم تنه موضوعها، فقد قررت أن تنهي المناقشة ومن ثم أخبرها زميلها الذي كان على حافة النوم أثناء حديثها بأن مشروعها يبدو هباً، فعاداً ينظر الأشخاص العاديون إلى مدى فهمنا لأفكار ومشاعر الأشخاص الآخرين لتوجيه تفاعلتنا الاجتماعي أمراً مساماً به، ففي المثال السابق، بدت المتحدثة قادرة على قراءة الأفكار غير الشفوية للآخرين والتي تشير لكونهم متعلمين ومتعبين، وبالتالي قررت أن تنهي مناقشتها حيث إنها لم تأخذ كلمة "اختصري" بطريقة حرفية، فقد علمت بأن المدير قصد من ورائها المناقشة، وأخيراً قد تكون المتحدثة أدركت بأن تعليق زميلها النائم حول المشروع هو "كذبة" وبأن تعليقه هذا لا يتماشى مع سلوكه أو امتقاده ولكن عكس رغبته في مجاملتها.

### تعريفات لنظرية العقل:

على الرغم من حداثة نظرية العقل (Theory of Mind) فإنها قد استطاعت أن تجد لها موقعاً في علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس الإكلينيكي، حيث تشكل نظرية العقل لدى الفرد إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين. وربما ينظر إلى هذا النظام الاستدلالي كنظرية لأن مثل هذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويمكن استخدام النظام لعمل تنبؤات حول سلوك الآخرين

(Premack & Woodruff, 1978)

ويجن ديفيد (David, 2004) أنها تقوم على بيان قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم وفهم التمثيلات المعرفية لذاته وللآخرين، وهي مماثلة لنظرية التمثيل العقلي، وتفترض أن الدماغ هو نوع من الكمبيوتر وأن العمليات

«نظرية العقل 'مزيداً من الإحسان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة'»

العقلية هي تقديرات أو تخميناته بينما أوضح سندنورف (Suddendorf, 1998) أن الطفل إذا استطاع أن يعزو لنفسه حالة عقلية أخرى حتى لو اختلفت مع حالته العقلية الحالية فإن ذلك يشير إلى بنية معرفية وقد وصفت البنية المعرفية (TOM) على أنها نموذج فطري نشط حول سن الثالثة من العمر، ويذكر ككل من لويس وميتشل (Lewis & Mitchell, 1994)، أن نظرية العقل تعرف على أنها القدرة على تقديم استدلالات عن الآخرين والتنبؤ بسلوكهم.

ونظرية العقل كمعيار عرقي ككل من معايير 발달 وهذا (Carpendale & Hala, 1998)؛ هي المفهوم المستخدم للدلالة على قدرة الفرد الإدراك الأفكار والتصورات العقلية والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم اليومي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. ويعتبر أبسطه فإن نظرية العقل هي نظام استنباط يمكن الفرد من فهم سلوكه وتصرفات الآخرين. وإنما يطلق عليها اسم نظرية لأن الحالات العقلية لا يمكن معرفتها بصورة قاطعة ومباشرة.

### جنود نظرية العقل

إن من بين المستجدات الحديثة في علم النفس المعرفي ظهرت نظرية العقل، والتي يمكن توظيفها لدى فئات التربية الخاصة بالدراسة والتحليل حيث اهتمت بجوانب مختلفة تهدف إلى تنمية هؤلاء الأفراد من ككل الجوانب.

(الإمام والجوانب، 2011، أ)

ومن الجدير بالذكر أن فكرة الاستعداد ترتبط لمواجهة متطلبات الحياة بتبصر عالٍ في طبيعة النمو المعرفي، ولقد قدم بياجيه وصفاً ملائماً لطبيعة العمليات التي تجري في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك من خلال ميكانيزمات أساسية هي التمثل والموازنة.

حيث يشير التمثيل Assimilation، إلى أن الأفراد يتمثلون خبرتهم من خلال الفهم الموجود لديهم.

أما التوافق Accommodation، فهي الإمكانيّة لتعكس فكراً أن الفهم السابق يؤثر على المعلومات الانية فمن المعلومات الانية تغير في الفهم السابق.

ومن الصعب الحديث في الوقت الحاضر عن نظرية موحدة بتبناها علم النفس التطوري يجد نظرية يياجيه من المعرفة (Epistemology)، وهناك آراء عديدة لنظريات عديدة في عملية التغيير التي تحدث لدى تشكّل الأمتفال وهي:

### 1. النظرية الترابطية (Connectionism)،

وهي من نظريات التعلم، وترى أن سلوك الإنسان سلوك متعلم بفعل التفاعل مع البيئة، وتري أنه من الممكن تفسير سلوك الإنسان على أنه ترابط بين مشير (Stimulus) واستجابة (Response) دون الحاجة إلى مشغرات وسيطة كالعقل أو الفكر أو الوجدان، على اعتبار أن هذه المفاهيم غامضة وغير قابلة للملاحظة والقياس المباشر.

(Meltzoff and Gopnik, 1993)

### 2. النظرية الفطرية (Nativism)،

حيث يرى فودور (Fodor, 1976): أن الدماغ مكون من وحدات معالجة (Modules) متخصصة تعمل باستقلالية عن بعضها بعضاً، وأن هذه الوحدات محددة وراثياً عبر الجينات وأن لكل وحدة معالجة عملياتها ومداخلاتها الخاصة بها.



«نظرية العقل 'مزيداً من الإيمان' بقدرة ذوي الحاجات الخاصة»

### 3. نظرية السياق الاجتماعي ليفيجوتسكي (Vygotsky)،

حيث ركزت على التعلم والنمو العقلي ودور التربية والتعليم فهما حجر الأساس في نمو الطفل وتطوره، وقد اتفق مع جان بياجيه في أن الإنسان يولد بمعتقدات عقلية بسيطة هي الوظائف الأولية أو البدائية (Elementary) وهو يرى أن جذور العمليات العقلية العليا تكمن في العمليات الاجتماعية، وأنه لا يمكن فهمها إلا من خلال الأدوات والإشارات التي تتوسطها والتي تساعد في تحسين الوظائف العقلية.

(Siegler, 2005)

### 4. نظرية النظرية (Theory of Theory)،

تجمع هذه النظرية بين العناصر الإيجابية في النظريات السابقة من حيث نظرتها إلى النمو والتطور المعرفي واللغوي عند الطفل، فهي ترى أن الأطفال يتمتعون بقدرة عقلية عالية لاكتساب اللغة والمعرفة، وفي الوقت ذاته، يحدث تغير نوعي في انماط سلوكهم مع مرور الوقت بفعل المتغيرات البيئية والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه الأطفال.

(Corpendale & Hala, 1997)

وتتبع تسمية النظرية بهذا الاسم من كونها ترى أن للأطفال نظريات خاصة بهم؛ إذ يرى أنصار هذه النظرية أمثال جوبنيسك وفلافيل (Gopnik & Flavell, 1993) وبيرنر (Perner, 1991)، وويلمان (Wellman, 1990) أن النمو والتطور المعرفي عند الطفل يشبه إلى حد كبير تغير نظريات العلوم المختلفة مع مرور الزمن.

## 5. نظرية معالجة المعلومات:

ويكز أصحابها على أربع عمليات من التغيير وهي:

### • الأتمتة (Automatization):

وتمني استخدام معالجات عقلية بطريقة فاعلة وبسرعة أوتوماتيكية ومع ازدياد خبرة الفرد وتطوره بالعمر تزداد إمكانية المعالجة بصورة شبه آلية في العديد من المهام.

### • الترميز (Encoding):

ويعني تحديد المعالم الأظفر ارتباطاً بالأشياء والأحداث التي يمر بها الطفل وتستخدم لتشكيل تمثيلات داخلية له.

### • التعميم (Generalization):

ويعني أن الطفل يربط فائح الأحداث بتكرار خبرة عدم النجاح في الأحداث التي تواجهه مما يوصله إلى تعميم الحالة.

### • بناء إستراتيجية (Strategy Construction):

ويعني أن تكرار خبرات عدم النجاح في المهام يؤدي إلى التغيير في المعالجات ويوصل إلى نجاح في الأحداث المتشابهة لما يمر به الطفل وفي هذه الحالة يكون قد حقق عملية الترميز أيضاً وتبين نظرية معالجة المعلومات أن التحسن في اداءات الأطفال يعتمد بشكل مكثف على التغيير في المعالجات الأربع.

(Siegler, 2005)

وتبين من استعراض النظريات السابقة أن البياجيين وأصحاب نظرية معالجة المعلومات يركزون على عمليات معينة مثل الترميز والذي يهتم في حل

«الافتقار للعقل "مزيداً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة"»

المشكلات والمخاضات العقلية وتطور التعلم وتحسين الأداء، ويظل أصحاب هذه النظريات كان مهمهم الأساسي هو محاولة فهم ما يجري داخل عقل الإنسان؛ وقد أكد ليفزي (Leslie, 1987) بأن علماء النفس المعروفين أشاروا إلى أن التخيل يحتوي على نوع قريب من القدرات ويثير اللعب الموجه نحو الواقع والذي يستجيب لخصائص شيء ما بمعرفة حقيقية عن طريق استخداماته التقليدية للعديد من المواقف الحياتية الهامة. واللعب التخيلي يثير تساؤلات واستفسارات أكثر عمقا وكيف يمكن لطفل أن يفكر بالمرءة على أنها مخلوق. وبملاحظة البلاستيك على أنها كائن حي، أو يصنع شارب على أنه يحتوي على صابونة؟ وإن ما سكان النظام التمثيلي يتعلمون، فكيف يمكن لارتباطات المعنى المتعلقة به أن تكتسب. وكيف يمكن لأطفال صفار أن يربطوا بين الوضع الواقعي وعمليه التخيل، ويبدو أن التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التنظيم اللفظي والمشاركة الإيجابية من المحيطين بالطفل.

لكن يفهم الطفل بأنه قد يعتقد شخص آخر بأن "هذه المرءة حقيقية" أو أنهم قد يتخيلون بأن "هذه المرءة حقيقية"، فقد يحتاج (حسب رأي ليفزي) أن يكون قادراً على تمثيل مقاصد الآخرين ونواياهم، والعلاقة بين التمثيل البعدي للتخيل وتطور حسن الطفل العام أو نظرية العقل علاقة ارتباطية قامة.

وهذا يؤكد ما توصل إليه بريماك وودرف (Premack & Woodruff, 1978) اللذان أكدوا على قدرة الشخص على أن يتنبأ بالحالات العقلية لنفسه وللآخرين والتنبؤ بالسلوك على أساس مواقف حياتية أخرى، ويتضح ذلك من خلال المثال التالي: قفز حمام إلى داخل ممر البقالة (سلوك) لأنه اعتقد أن السماء تمطر وحرص على أن لا تبتل ملابسه. وبما مثل هذه المواقف ينتاب الفرد جملة من المعتقدات والرغبات المتداخلة والمتشابكة والتي قد تؤدي لتفسير سلوك معين أو للتنبؤ به، وقد يلاحظ الكثيرون على أطفالهم أثناء النوم بعض السلوكيات المثيرة للدهشة ويحتاجون إلى تفسير لها، ويمكن تفسيرها بأن جملة المعتقدات والرغبات تظهر مثل هذه السلوكيات، وبما المثال السابق لا يهم إذا كانت السماء تمطر أم لا

«النظرية العقل "مربى" من الإوان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي. ويكشف هذا النموذج أيضاً بأن التخيل هو عبارة عن إظهار مبكر للقدرة على فهم الحالات العقلية. وينطبق هذا مع الأشخاص العاديين أو الأشخاص ذوي الإعاقات وعندما يضارب المستثنى من العمر، بإمكان الأطفال التنبؤ برغبات الآخرين، بمعنى آخر، بإمكانهم فهم ما قد يرغب فيه الأشخاص الآخرون والذي قد يختلف من رغباتهم هم، وبينما لا يجد الأطفال ذوو إعاقات النمو صعوبة في فهم الرغبات البسيطة مقارنة بالعمليات العقلية الأخرى، كالمعتقدات، لا يزالون أقل من أقرانهم في هذه الناحية من التطور.

(Baron -- Cohen, 1993)

### ألية اكتساب نظرية العقل:

عرض مور (Moore, 1996) وجهات نظر متباينة فيما يتعلق بالعمر المحدد الذي يتم فيه اكتساب نظرية العقل، حيث اقترح بعض الباحثين الذين يتبنون وجهة نظر التعليم المبكر أن سن الثانية والنصف هو العمر الذي يكون فيه الأطفال قادرين على استخدام إستراتيجيات متقدمة، وأنهم في العام الثالث من العمر يصبحون قادرين على معرفة الرغبات والتقييم ولديهم القدرة على التمييز والتفضيل وعلى الإجابة عن الأسئلة المحددة والباشرة فيما يتعلق بنظرية العقل.

أما الباحثون الآخرون الذين يتبنون وجهة نظر التعليم في مرحلة المدرسة، فاعتمدوا على أن قدرات نظرية العقل تكون موجودة فقط بعد سن الرابعة وقد ترتبط بعض الفروق بين هذين المجتمعين بالمهام المستخدمة لفحص قدرات نظرية العقل، ويمكن أن تكون بعض المهام أسهل من مهام أخرى. كما يمكن أن توجد في عمر زمني أصغر أو عمر عقلي أقل، بينما هناك مهام أخرى أكثر صعوبة وتوجد فقط عند عمر زمني أو عقلي أكبر، وقد ذكر ليزلي (Leslie, 1987) أن بداية السنة الثانية من العمر تنطبق فيها بعض التسميات لنظرية العقل عن طريق الإيماء والتعبير اللفظي، وقد بين وجود أدلة تبين أن القدرة على استخدام نظرية العقل تنطبق في سنوات ما قبل المدرسة لدى الأطفال، وهي تظهر في صدد من الطرق التي تضم

التصور الأخلاقي والمعرفة الصحيحة، وفهم المعتقدات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والواقع وجوانب معينة من الاتصال تتطابق مع الحالة العقلية لهم، وهذه الطرق بحاجة ماسة إلى التمثيلات البعدية، والتي تربط بين القدرة على التخيل وفهمه لدى الآخرين واستخدام نظرية العقل، وبذلك يكون اللبب التخيلي أحد الظواهر المبكرة للقدرة على تمييز واستخدام علاقات الفرد المعرفية والعلاقات بالآخرين والمعلومات المكونة لديهم عنهم. وهذه القدرة التي تعتبر أساسية في نظرية العقل، سوف تصمم في النهاية علاقات مميزة مثل الاعتقاد والتوقع والتأمل واستخدام هذه العلاقات مع الآخرين.

كما توصف كمثل من كان نبدالاً ومثالاً واستغفرت  
(Carpendale & Hala, 1997, Astington, 1998) إلى أن الأطفال في سن الخامسة، يبدؤون في اكتساب مهارة تمييز الأفكار على أساسين مهمين وهما: النية والمعتقدات الخاطئة، فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الشخص (أ) معرفة ما يعتقد الشخص (ب) ولكن يمكن للشخص (أ) أن يستخدم التخمين في استنباط ما يمكن أن يكون في اعتقاد الشخص (ب) ويتوي عمله. وبمجرد أن يصل الشخص (أ) لاستنباط ما بخصوص اعتقاد الشخص الآخر (ب)، فإنه يمكنه حينها وضع تصور لسلوك هذا الفرد في مواقف معينة بل وتفسير الأفعال التي قام بها الشخص (ب)، ويعني أبسط، إن الشخص الذي يستطيع أن يطور نظرية العقل الخاصة به يتمكن من تفسير حالاته العقلية في إطار الحالات العقلية للآخرين، ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال يميلون لوصف الناس في نطاق حالاتهم العقلية وليس في نطاق سلوكهم. وقد توصف كل من فلافل (Flavell, 1998)، إلى أن الأطفال يرضون على الحالات العقلية وراء تصورات الأفراد الآخرين عند وصفهم لها. فهم يفعلون ذلك للوصول إلى تفسير لأفعال الآخرين أو التنبؤ بها.

وتوصف كمثل من كان نبدالاً ومثالاً واستغفرت  
(Carpendale & Hala, 1997, Astington, 1998) إلى مفهومين رئيسين فيما يخص موضوع فهم الحالات العقلية هما: الاعتقاد الخطأ والنية. فالاعتقاد الخطأ

«نظرية العقل» من الإوان بدرات، ذوي الحاجات الخاصة»

هو مفهوم يأتي للدلالة على اعتناق أحد الأشخاص لأفكار لا تتطابق الحقيقة بدقة. فني التجارب التي أجريت بشأن فكرة "الاعتقاد الخطأ"، يوضع الطفل في واقع بحيث يكون اعتقاده الذاتي ممثلاً في، أن الشخص "ص"، هو الشخص المخدع لا حين أنه يعلم بأن هناك من يظنون أن الشخص "ص"، هو الشخص المخدع. وبناءً على اعتقادات الأفراد الموائين للشخص "ص"، (أي الأفراد ذوي الاعتقاد الخاطئ)، يسأل الطفل من سلوك هذا الشخص. وقد تبين أن معظم الأطفال قبل سن الرابعة لا يستطيعون التمييز بين الأفكار المتضاربة؛ في حين وجد أن بعض الأطفال تمكنوا من التمييز بين الأفكار المتضاربة بحيث كان عليهم التمييز بين إجابات المسائل والذاكرة الأصلية لديهم، وتبين أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تمييزاً للمعلومات الخاطئة التي يوجي بها سائلهم وبالتالي لم ينساقوا وراء هذه المعلومات مؤكدين أفكارهم الأصلية من الحقيقة كما تجلت لهم، وبعد إدراك الأطفال لنية المسائل - العامل الثاني - الذي قد يؤثر في التمييز بين الأشياء التي يقعها من قصد والأشياء التي تحدث له ببساطة. وتتكون من هدف ووسيلة، ولابد من توفر هذين العاملين حتى يكون هناك ما يمكن تسميته بالنية، فعلى سبيل المثال، إذا ما أراه شخص شيئاً فإن هذا الشخص سيعزم النية على الحصول عليه، وبالتالي فإن هذا الشخص سينتهج سلوكاً معيناً من أجل الوصول إلى هذا الغرض مما سيؤدي لنتيجة حتمية. وتتنوع قدرة الأطفال على إدراك الطبيعة السببية للنية بشكل كبير بين الأعمار من (5 - 10) سنوات.

وقد أشار كل من زيسلازو وهيل-وينج ولو (Zelazo Helwig & Lau, 1996) إلى أن معظم الأطفال في عمر الثالثة اعتمدوا كثيراً على نية الفاعل للحكم على الفعل وهذا عكس ما كان متوقفاً منهم، حيث تشير نظرية العقل إلى تقديم سببي تجريدي يساعد الأفراد في تفسير وتوقع الأنماط السلوكية لشخص ما من خلال مراقبة الحالات العقلية المتعددة لهذا الشخص مثل اعتقاده ونواياه ورغباته، حيث وينتج نتائج هذه التجارب وجود علاقة قوية بين اكتساب (TOM) وبين تنمية المهارات المتنوعة المراد تنميتها،

فمحتويات التمثيلات المعرفية للمعتقدات الصحيحة لتعدد من طريق تحديد الحالات العقلية للعالم الحقيقي، بينما تعتمد التنبؤات لسلوك الآخرين على المعتقدات الخلقية تظهر تقديرات للطبيعة التمثيلية للحالات العقلية للآخرين، بشأن يدرك الطفل أن الناس يمكن أن يبحثوا عن جسم ما في المكان الذي يعتقدون أنه موجود فيه وليس المكان الموجود فيه فعلاً.

(Bower,1993)

أما عندما يسلك الفرد بطريقة صحيحة وفقاً للواقع الحقيقي للأشياء، فإنه يصعب قياس مستوى نظرية العقل لدى الطفل لعدم وجود اختلاف بين تمثيلات الطفل للعالم الحقيقي وتمثيلاته لمعتقدات الآخرين، لهذا فاع اعتبار مجال المعتقدات الخاطئة من المؤشرات الدالة على تشكل نظرية العقل لدى الطفل.

وبين كوهين (Cohen,1995) أن نظرية العقل الكاملة تتطلب ثلاثاً تمثيلاً، وهذا يساعد على إعداد رسم بياني أو خريطة للحالة العاطفية للآخرين بطريقة مختلفة عن طريقة التقاطع مشاهيرهم مباشرة. على سبيل المثال: النية يمكن رسمها عبر خارطة للتمثيل العاطفي، بدءاً من "التعجب بالاحق الدجاجة" (هدف موجه) إلى "التعجب يحاول الإمساك بالدجاجة" (النية) إلى "التعجب يريد اتهام الدجاجة" (الدافع) إلى "التعجب يضارد الدجاجة ويحاول الإمساك بها لأنه جائع ويريد التهامها" (الشعور). كذلك الأمر بالنسبة للدجاجة: إنها تهريب (هدف محدد) بعيداً عن التعجب (النية) لأنها تخشى (الشعور) أن تؤكل (الدافع)، مثل هذه المشاركات الدوافعية والعاطفية قد تؤدي إلى حالة الإدراك الحسي بالنسبة للآخرين، وهذا يعتبر العلامة الدالة في النظرية العقلية.

إن هذه الاستنتاجات تترك بعض التساؤلات المثيرة. ألا يبدو من المناسب المشاركة بالدوافع والمشاعر يمكن أن يؤدي إلى تكوين مفهوم شخصي لدى الطفل بأن الدجاجة تعلم أن التعجب يحاول الإمساك بها في أي مرحلة يبدأ الأطفال حقيقة بالعمل على مشاركة الآخرين في حالات الشعور والدوافع؟ وهذا في حاجة

### «نظرية العقل» من إيمان بتدرات ذوي الحاجات الخاصة»

إلى التفكير المركب، فعندما يبلغ الطفل الرابعة من عمره يصبح قادراً على التفكير المركب عبر تراكيب التمثيل البعيدة، وهذا يظهر من خلال تلبؤ الطفل ذي الأربعة أعوام بالنتائج السلوكية لشخص يمتلك معتقدات خاطئة ولتوضيح استخدام هذه المفردة نسوق المثال التالي، يخفي عبدالله قطعة من الشيكولاته في صندوق ويذهب، ومن معرفة من قام بخفائها، يقوم يامن بنقلها إلى صندوق آخر ويغادر، يعود عبدالله الذي أخفى الشيكولاته، أين سيبحث عبدالله عن قطعة الشيكولاته؟.

يمكن إجراء هذا الاختبار البسيط بسهولة للأطفال بصفة عامة أو الأطفال المعاقين عقلياً، ويمكن فحص إذا ما كان الأطفال يتذكرون تغيير أماكن الأشياء من طريق أسئلة مناسبة، وسوف لتبيان الاستجابات فيما بين تلبؤ الطفل التابع من معرفته الذاتية أو تلبؤ الطفل بما يفكر فيه الشخص الذي قام بعملية الإخفاء وبالتالي تبين استجابته على معتقدات هذا الشخص الخاطئة، ويتضح أن هناك فرقاً بين التخيل والاعتقاد الخاطئ تظهر بأنهما مختلفان من حيث تشمل التفكير المنطقي المطلوب، ففي التخيل تكون العلاقات التمثيل البعدي مشروطة بشكل أساسي، أما في فهم الاعتقاد الخاطئ، فيتصور لتسلسلية الأحداث للوصول إلى التنبؤ بالاستجابة .

وعرض بيرغر وليكمان وويلمر (Perner, Leekam & Wimmer, 1987)

على أطفال يبلغون من العمر ثلاثة أعوام لعبة حلوى معروفة لدى جميع الأطفال البريطانيين وطلب منهم أن يذكروا ما يعتقدون أنه سوف يكون بداخلها. وبشكل طبيعي، أجابوا: "حلوى سمارتيز" ثم عرض عليهم بعد ذلك أن اللعبة قد احتوت في الحقيقة على قلم، وبعد ذلك كان معقدتهم قادراً على التذكر ومعرفة أنهم باعتقادهم الخاطئ. وعلى الرغم من ذلك، عندما سئلوا من ما يمكن لأصدقائهم أن يعتقدوه عندما يرون لعبة الحلوى، لم يكن نصيحتهم تقريباً قادراً على التنبؤ بالاعتقاد الخاطئ الذي عانوا منه شخصياً، وثاثوا بدلاً من ذلك "قلم".



وتكمن مشكلة أطفال العام الثالث في فهم ضيق يمكن تلاميذ الخطأ أن يظهر وتصورهم بالسعادة عندما ينسبون لأنفسهم معرفة خاطئة، وتناقش ليزلي بيان جذور الصعوبات التي تواجه الطفل حيث أرجع جذور هذه الصعوبات إلى فهم الطريقة التي تكون فيها الحالات العقلية جزءاً من الصورة العقلية المكونة لدية عن البيئة المحيطة ولقد أظهر ويلمان (Wellman, 1985) أن الطفل الذي يبلغ الثالثة لديه أفكار محددة حول الطريقة التي توجد بها الحالة العقلية، فهم مثلاً يفهمون أن الموزة يمكن أن تؤكل ولكن الأفكار المتعلقة بها قد لا تكون كذلك، بذلك فإنهم يفكرون بالحالات العقلية على أنها غير مادية ومجردة، وأشار ليزلي إلى أن التركيز على عدم المادية يعد من الخطوات الصعبة على الطفل في التفكير بالحالات على أنها وحدات مجردة وبين أن الترافيق التمثيلية الأساسية لنظرية العقل تتخذ مكانها من خلال إثبات آلية التفكير، واعتماداً على هذه الأساس، فإن تطور المعرفة الاستنتاجية المتخصصة تبني نظرية سببية قوية، ويمكن للفرد أيضاً أن يتساءل عن التطور غير السوي، وتوجد أعمال كثيرة تبين القدرة على التمثيل انمعي لدى إصابات النمو، ويمكن تفهيم اكتساب نظرية العقل من خلال ثلاث مهمات وهي فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى (False Belief)، فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، فحص زلة النسان، وفيما يلي توضيح لآلية اكتساب نظرية العقل (TOM)، لفحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى (False Belief) حيث يتطور عند الأطفال في عمر (3 - 4) سنوات.

#### • أولاً: فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى:

إن فحص المعتقد الخاطئ أصبح الأداة القياسية المعتمدة لفحص اكتساب الطفل نظريات (TOM) إن عزو فحص المعتقد يتوجه نحو فهم لتحقيق أن الحالة العقلية هي توجه تمثيلي للعالم بدلاً من التوجه نحو العالم الحقيقي نفسه. في الوقت الذي ينحس المعتقد الخاطئ نحو تمثيل للعالم الحقيقي، إلا أن توقع سلوك الشخص الآخر والمعتمد على المعتقد الخاطئ يبين الطبيعة التمثيلية للحالة العقلية، مثال على ذلك عندما يفهم الطفل أن الأشخاص سوف يبحثون عن

«نظرية العقل» مزينا من الإجابات بخرات ذوي الحاجات الخاصة»

الشيء في المكان الذي يعتقدون أنه موجود فيه وليس في المكان الذي يعرفه الطفل إذاً يجب على الشخص أن يعرف أن التمثيل يكون خطأ ولكن ما وراء التمثيل (Metarepresentation) يبقى صحيحاً، بمعنى أن الشخص الآخر يحمل معتقداً خطأ.

(Uopnik, 1993; Flavell, 1993; Baron, 1985)

أيضاً نعتقد الخطأ يشتمل على عنصر تنفيري لأنه مطلوب من الفرد أن يتفصل عن المحتوى التمثيلي الحالي لكي يتمكن من افتراض معتقد مختلف لشخص آخر.

إن الفكرة الجوهرية لاستكساب لنظرية العقل تنسجم على أن الأطفال يتمكنون من أن يطوروا استيعاباً للحالات العقلية التي يمكنها أن تؤثر على السلوكه. ففي عام (1983) توارث الأبحاث والتجارب حول نظرية العقل (TOM) ومن إحدى التجارب الكلاسيكية في هذا المجال هي تجربة الفهم الخطأ لاعتقاد ما، حيث أجرى ويمر وبيرنر (Wimmer & Perner, 1983) دراسة وهي عبارة عن مجموعة من التجارب لكي يستطيع الطفل أن يعزو اعتقد الخطأ إلى شخص آخر وقد طوروا وسائل لفحص الفهم الخطأ لاعتقاد ما، وبالرغم من أن العديد من الدراسات اللاحقة عدلت هذه المهمة، فإن المهمة التقليدية للاعتقاد الخاطئ يمكن توضيحها بالشكل رقم (1 - 1)، تنسجم شخصية تسمى (Maxi) بوضع حلوى الشيكولاته داخل خزانة المطبخ ومن ثم يترك الغرفة للعب. وأثناء لعبه، تدخل أمه الغرفة وتغير مكان الشيكولاته وتضعها في النرج دون ملاحظة (Maxi) لهذا التغيير. ومن ثم يعود (Maxi) ويسأل الطفل المشارك عن المكان الذي سيبحث فيه (Maxi) عن الحلوى، في الخزانة أم في النرج. يسأل الطفل صاغة أين يعتقد بوجود الحلوى أيضاً، تزيد الإجابات الصحيحة على مهام الخطأ حيث يجيب الأطفال بعمر (30) شهراً عن الأسئلة بشكل صحيح بنسبة (20٪) من الوقت، أما الأطفال بعمر (44) شهراً يجيبون بشكل صحيح بنسبة (50٪) من الوقت وبعمر (4) سنين يكون أداء الأطفال أفضل من كونه صدفة حيث يجيبون على معظم الأسئلة بشكل صحيح.

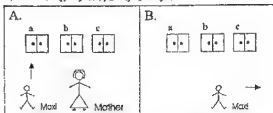
وأظهرت العديد من الدراسات بأن قابلية الأطفال من ذوي إعاقات النمو وحتى الذين يتمتمون بنسكاه طبيعي يخطئون في الإجابة على الأسئلة. بمعنى آخر، سيحبب الأطفال ذوو إعاقات النمو في هذه الأعمار وأوه التلويه هنا أن (Maxi) صاده سيتوجه للبحث عن الحلوى في الدرج مباشرة. وكماي مثلل طبيعي النمو، سيبدأ الطفل بالتركيز ويشكل أكبر على فهم (Maxi) وقد يترحون بأن (Maxi) سيبحث عن الحلوى في الخزانة.

يدرك الطفل ذو النمو الطبيعي بعمر (3) سنوات العواطف البسيطة لدى الآخرين؛ ولكن يجد صعوبة في فهم الأحاسيس مثل المفاجأة الناتجة عن اعتقادات خاطئة، ولكن في عمر (5) سنوات، يتمكن الطفل من تمييز المشاعر التي تكون نتيجة غير متوقعة، فعلى سبيل المثال، بإمكان الطفل في عمر (5) سنوات فهم بأن (Maxi) متفاجئ لأنه ظن بأن التحلوى كانت في الخزانة ولكنها لم تكن هناك حين نظر.

وبالنسبة للأطفال ذوي إعاقات النمو تتوسع صعوبات الاستيعاب العاطفي بمرور الوقت، ولكي يتجح الطفل في هذه المهارة عليه أن يفهم أن (Maxi) لا يزال يعتقد أن الشيكولاته توجد في المكان الذي أرتطها فيه، ولكي يتمكن الطفل من الإجابة الصحيحة على السؤال يجب عليه أن يكون قادراً، فهم فقط على تمثل الواقع بشكل صحيح، وإلا أيضاً عليه أن يتمكن ما يتمثله (Maxi) إذ إن عليه أن يدرك أن لدى (Maxi) اعتقاداً خطأ (False Belief).

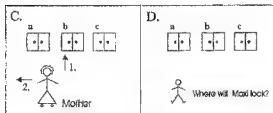
تفسير ذلك هو أن الأطفال يطورون مفهوم الحالات العقلية (في هذه الحالة اعتقاد (Maxi) أن الشيكولاته موجودة في الخزانة وأن تلك الحالات العقلية تؤثر على السلوك، وفيما يلي مخططاً سهلي للتجربة التي أجريت على الطفل (Maxi) لإجابة أفراد العينة عن السؤال السابق.

«نظرية العقل» مزوداً من الإيمان بتدركات ذوي الاحتياجات الخاصة»



خطوة رقم 1

خطوة رقم 2



خطوة رقم 3

خطوة رقم 4

شكل رقم (1 - 1) إجراءات فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى

يوضح الشكل رقم (1 - 1) إجراءات فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى:

1. تعود الأم من التسلق وتحضر ماكسي شيكولاته ويضع ماكسي الشيكولاته في الدلو (A).
2. يذهب ماكسي للعب خارجاً.
3. تقوم الأم بأخذ الشيكولاته لتستخدم جزءاً منها لعمل كعكة وتعيد الباقي بنفس العبوة وتعيد الشيكولاته إلى الدلو (B).
4. يعود ماكسي من اللعب وهو جائع أين سيجد ماكسي الشيكولاته؟

وقد بينت النتائج أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الثلاث إلى الأربع سنوات هم فقط من استطاع الإجابة أن على (ماكسي) أن يبحث عن الشيكولاته في المكان الذي وضعت أمه، حيث استطاع الطفل أن يفرق بين ما هي الحالة وبين ما يعتقد الناس من هذه الحالة، التي تعتبر نموذجاً لفحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الأولى.

(Kerstin,2005)

عندما يصل الطفل لهذا المستوى من الفهم نستطيع القول إنه اكتسب (TOM) والطفل استطاع حالة عقلية تختلف عن حالته العقلية الحالية، والتووج في الحالات العقلية المتبادلة أصبح ممكناً، إن هذه القدرة العقلية لها مدلول لتطور التكاء الاجتماعي، والتي أخذت حيزاً كبيراً في دراسات الباحثين أمثال (Cohen,1995 & Astington, 1998).

أيضاً فإن اكتساب (TOM) مهم لفهم النفس، ومراقبة النفس وتنظيمها فقط عندما يتم فهم الطبيعة التمثيلية للعقل؛ فإنها سوف تعكس تشكيل ما يعرف بـ "التفكير في التفكير".

- ثانياً: فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية يتطور عند الأطفال في عمر (6 – 7) سنوات:

وتمثل فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية بالمشكلة التالية:

حسبما وضحتها نول (Knoll,2004) الرجل والمرأة في الغرفة، المرأة تضع شيئاً في مكان ما .. مثل وضع كتاب على الرف وبعدما تغادر الغرفة الرجل يخبئ الكتاب في مكان آخر وفي هذه اللحظة تكون المرأة تسرق النظر عليه وهو يغير موقع الكتاب، وهنا يسأل الطفل المبحوث عندما ترجع المرأة ماذا سيفكر الرجل حول ما تفكر به المرأة عن مكان الكتاب؟ ولحل هذه المشكلة، على الطفل أن يكون قادراً أيضاً

«نظرية العقل» مريداً من الإحسان بتدراك ذوي الحاجات الخاصة»

على مثال خطأ تفكير الرجل عن حالة تفكير المرأة وقد بينت النتائج أن الأطفال في سن (6 - 7) سنوات هم من استمروا الإجابة عن هذا المعتقد الخاطئ.

#### • فحص زلة اللسان تتطور من (9 - 11) سنة:

يعتمد هذا الفحص بأن يقوم الفحوص بقراءة قصة تعتمد على زلة اللسان ومثال على هذا الفحص: اشترت يمني مزرعية لشهيدتها لصاحبها هبة في عيد زواجها، وكان هناك العديد من الهدايا والتي اختلطت ببعضها، وبعد سنة قامت يمني بزيارة إلى بيت هبة لتناول العشاء، وفي خلال الجلسة استطقت يمني بشكل غير مقصود قارورة ماء على المزرعية مما أدى إلى سقوط المزرعية على الأرض وكسرها فاهتزت يمني بشدة عن هذا الحدث وكسرها للمزرعية، فأجابتها هبة لا تهتمي لذلك، فإذا لم أحب هذه المزرعية أبداً، شخص ما أهداني إياها في عيد زواجي.

وتفهم زلة اللسان يجب على الشخص أن يتمثل حالتين عقليتين، أولهما: إن من قائما لا يعرف أن عليه أن لا يقولها، وثانيهما: وإن من سمعها سوف يشعر بالهانة والألم. وهنا يتضح أنه يوجد عنصران أحدهما عنصر معرّي والأخر عنصر عاطفي مؤثران، وقد تبين أن الفتيات يتقن هذا الفحص في عمر التسع سنوات، وأما الأولاد فإنهم يتقنونه في عمر إحدى عشرة سنة. وسوف يستفاد من هذه المهمات لتتبع مراحل التطور (TOM) عند الأطفال، ومن المحتمل أن يحصل هناك خلل في (TOM) في أي مرحلة من هذه المراحل، ولقد تكون على شكل اضطراب نفسي كما يحصل في الأطفال الذين يعانون من الإعاقات المختلفة وقد بينت دراسات عديدة أن هناك علاقة قوية بين التنظيم المعرفي ونظرية العقل لدى الأشخاص ذوي الإعاقات على تباين أنواعها وهذا النموذج في بنينه يمكن توضيحه على النحو التالي:

1. قد تكون (TOM) مذبذبة كما في اضطرابات النمو ولكن بنقص الرقبت القدرات المعرفية الأخرى تكون سليمة.

## ❖ الفصل الأول ❖

2. قد تكون (TOM) سليمة وأما الأعمال أو القدرات المعرفية الأخرى تكون مشوشة كما هو الحال في مرض داون ومرض ويليام.
  3. آلية عمل (TOM) تكون سريعة.
  4. الـ (TOM) ليست مقتصرة على ثقافة معينة، ولها شكل متماثل في النطون.
- (Ston& Cohen,1998)

## مراحل تطور نظرية العقل

تبدأ نظرية العقل بالتطور في مراحل عمرية مبكرة تماماً كما التحول من مبادئ مثالي ملحوظة لدى الأطفال ذوي إعاقات النمو. وتظهر الشروة في نظرية العقل لدى الأطفال في الأعمار من (3 - 4) سنوات، وفيما يلي عرض لأراحل تطور نظرية العقل حسب تقسيمات كل من سامت (1993, Samuel)، سترن (1997, Steen)؛

1. إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاث سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والعقلية فهم يميزون بين الأربب الحقيقي والأربب المتخيل.
2. في عمر ثلاث سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون أن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.
3. في عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين معتقدات خاطئة وأنه يمكن أن تختلف المعتقدات عن الواقع.
4. في عمر خمس سنوات يميز الأطفال بين المعلومات التي تسمى بسرعة وبين المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.
5. في عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى.
6. في عمر ما بين سبع سنوات إلى أحد عشر عاماً يطور الطفل قدرة على فهم ومعرفة ذات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء مكان عليه ألا يقوله.

«لنظرية العقل» مُزِيداً من الإِثبات بقدرات ذوي المهارات الخاصة»

وقد تأكدت هذه المراحل في عدد من الدراسات منها دراسة قام بها ستين (Steen, 1997)، حيث أوضح تركيبية (TOM) الميكانيكية من خلال فحص الأحداث الجارية في عقل مرحلة من مراحل النمو:

- حوالي مرحلة (TOM) تكون في حوالي الشهر الثامن عشر: على شكل الانتباه المشترك والتأشير الواضح فني الانتباه المشترك يكون الطفل ليس قادراً فالحديث على فهم ما ينظر إليه الآخرون ولكن أيضاً على أن الطفل والآخرين ينظرون إلى الشيء نفسه. قد يستطيع الطفل قبل سن ثمانية عشر شهراً فهم أن أمه تنظر إلى لعبة «كشمشال» ولكن في حوالي ثمانية عشر شهراً يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة. أما في مجال التأشير فإن الطفل يستخدمه لجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده.
- والمرحلة الثانية في تطور (TOM) في عمر (18 - 24) شهراً وفيها يكون الطفل قادراً على فصل التخييل من الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهراً والأربعة وعشرين شهراً وفيها يبدأ بفهم الحالة العقلية للآخرين.
- وفي المرحلة الثالثة ما بين الثلاث والأربع سنوات لتطور القدرة لدى الطفل لفهم المعتقد الخاطئ وقيل هذه المرحلة لم يكن قادراً على أن يفهم أن الآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الآخرين يعرفون نفس الشيء الذي يعرفه.
- وفي المرحلة الرابعة يبدأ الطفل ما بين السنة السادسة والسابعة يفهم أن الآخرين يمتلكون حالة عقلية أخرى. وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية كماً وضع سلفاً.
- وفي المرحلة الخامسة يتطور الطفل بين سن التاسعة والحادية عشرة قدرات أعلى لـ (TOM) مثل القدرة على فهم ومعرفة ولات اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه شخص بشيء مكان يجب عليه أن لا يقوله.

(Cohan, 1997)



في حين ذكر سامت (Samet, 1993) أن تطور نظرية العقل لدى الأطفال يمر بالمراحل التالية:

- أن المرحلة الأولى لتطور نظرية العقل تحدث بعمر سنة ونصف تقريباً حين يستطيع الطفل أن يدرك أنه وأمه ينظران إلى لعبة واحدة في نفس الوقت.
- وأما المرحلة الثانية فهي مرحلة اللعب الإيهامي وفيها يميز الطفل بين التخيل باللعب وبين الحقيقة، ويحدث هذا ما بين السنة والنصف والسنتين.
- أما في عمر السنوات الثلاث؛ فإن الأطفال يميزون التفكير عن النشاطات العقلية الأخرى كالتذكر والانتباه، ويعرفون أن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يراه.
- وفي عمر أربع سنوات يدرك الأطفال أن الناس يمكن أن تتكون لديهم اعتقادات خاطئة حول ما هو حقيقي.
- وفي عمر خمس سنوات يميزون بين المعلومات المختصرة التي تنسى بسرعة وبين تلك المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لمدة طويلة من الزمن.
- بينما يتطور الأطفال ما بين التاسعة والحادية عشرة قدرة على فهم زلات اللسان.

ومن خلال ما توصل إليه الباحثون تمكن (الإمام والجوالد، 2010 -1) من استخلاص مراحل ست لتطور نظرية العقل وهي:

1. التمييز بين الأحداث الفيزيائية والعقلية.
2. إدراك الأشياء.
3. إدراك المعتقدات الخاطئة.
4. الاحتفاظ.
5. إدراك الآخر.
6. تحديد الخطأ.

«نظرية العقل» مزيداً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»<sup>١٢</sup>

## الأسس الرئيسية لنظرية العقل:

يستعرض الإمام والجوالده (2013: ٢٠١) ستة أسس رئيسية لنظرية «لعقل»:

### ١) استنتاج الأهداف والمقاصد:

حيث يستلحق الأطفال الرضّع في مرحلة مبكرة أن يكتسبوا عدداً من القدرات التي ستساعدهم في مواجهة الحياة، فهم ينامون، الوجود، ويسمعون الأصوات، وينظرون إلى الأضواء فهي بالنسبة لهم نظام تشفير هي ما يتم استكشافه بنفس الظروف التي مرت بهم أثناء حدوث عملية التشفير، ويراقبون حركات الإنسان بشكل خاص فهي بالنسبة لهم مثيرة للاهتمام، وكل ذلك بمثابة عمليات تمهيدية سبقتها مدخلات طبيعية وللقائية لإحداث التفاعل مع الآخرين، وهم يسعون لجذب انتباه الآخرين للتفاعل معهم، فهم يميزون بين الأحداث المقصودة والأحداث غير المقصودة.

والرضع في عمر ما بين (5 - 9) أشهر يستطيعون التمييز بين التصرف العفوي والمقصود ويبلغون شهرهم الخامس عشر يصنف الطفل الأحداث بما يشجع مع أهدافها. هذه النتائج تظهر الفهم الضمني للعلاقات والأهداف (Tomassello & Call, 2003)، وينبغي أن ينظر إلى النمو العقلي للأطفال الرضّع ضمن النظرة إلى النمو العقلي للأطفال والراشدين وذلك من خلال وجهتي نظر أولهما وجهة النظر الكمية وثانيهما وجهة النظر الكيفية .

أما من وجهة النظر الكمية فيمكن أن نتساءل من كم من القدرة العقلية يمتلكها طفل رضيع إذا ما قورن مع الأطفال الرضّع الآخرين في مثل عمره الزمني؟

والمنظاه الكمية تشمل عادةً جملة من الاختبارات مصمم ككل واحد منها لقياس قدرة معينة وتشتمل هذه الاختبارات على عدد من الأبعاد، ويحتوي ككل بعدد على عدد من المفردات تستطيع أن تلحق صعوبة وسهولة المفردات عن طريق استجابة صينة كبيرة من الأطفال شيئاً إذا كان لدينا أحد الأبعاد وهو الاتجاه الحركي

للطفل، ويحتوي هذا البعد على إحدى المفردات وهي مشرفة رفع الرأس وهذه المشرفة قد يستجيب لها أكثر من (90٪) من الأطفال. في عمر الأشهر الثلاث الأولى وبهذه الحالة تعتبر من المفردات ذات الاستجابة السهلة بينما إذا لاحظنا أن إحدى المفردات كانت الاستجابة عليها (25٪) كانت هذه المشرفة الصعبة مثل ترك الألعاب المتحرصة في حال لعبت عن مجاله البصري.

وعن وجهة النظر الكيفية يمكن أن نقسمه عن: أي أنواع من التغيرات والمفاهيم يمكن أن يظهرها الطفل؟ وكيف تنمو هذه القدرات والمفاهيم خلال السنتين الثلاثين من عمره؟

حيث تشمل المظاهر الكيفية عمليات الإدراك والإبصار والحدة البصرية والسمع واللغة والكلام والعمليات المعرفية كالتوجيه والانتباه والتعود وحل المشكلات والتعلم والاستدلال.

## 2) الانتباه المتواصل "التركيز"

إن "الانتباه المتواصل" يظهر ما بين (18 - 24) شهر، ويعتبر الطفل في عمر (1 - 2) سنة اتجاه تركيز نظر الآخرين له بمثابة مصدر معلومات أساسي يضاف إلى رصيده، والأطفال في هذه المرحلة يركزون أخطاء لا يستطيع الآخرون رؤيتها أحياناً، وأحياناً أخرى بقصد لفت انتباه الكبار على جانبين أولهما قد يكون القصد في لفت الانتباه شيء ما داخل الطفل نفسه، وهنا يكون لفت الانتباه الذاتي الذي قد يطلق عليها البعض أنانية الطفل، وثانيهما لفت الانتباه لشيء في البيئة المحيطة وهو الانتباه الخارجي وهذه تعتبر عملية تمهيدية لإحداث عملية التفاعل مع الآخر، فقد يلتفتون النظر إلى أشياء قد يعجز الكبار عن رؤيتها (سكان يلتفتون ساعة ويخبرون أهلهم بأنها تلف "ماما، انظري إلى ساعتى الجديدة") مع أن الأم تسمع فقط، لكن لفت انتباهها لوجود ساعة ماما، فهو لا يميز بين النظر والسمع، بهذا لا يوجد دليل على أن الطفل بهذا العمر يستطيع الفهم جيداً لحتوى الحالات الذهنية للآخرين.

«لا تشرية لعلل مُربهاً من الإيحاء بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

### 3) اللعب التخيلي:

يبدأ أيضاً عند الأطفال في عمر (8 - 24) شهر، فاللعب التخيلي يشمل فعك الترابيح، بين اللعب التخيلي "هذا طفلي" والإدراك الحسي الحقيقي، "هذه لعبتي"، هناك جدل بين المهتمين حول هل يمكن اعتبار فهم الأطفال للعب التخيلي عملية ذهنية؟

ويؤكد المؤلف أن اللعب في الطفولة وسيعد ترموي أساس في عملية تشكيل الطفل وخاصة في الطفولة المبكرة حيث إنها المرحلة التكوينية الحاسمة من النمو الإنساني وأن الطفل يتخفي معظمه وقته في اللعب، وهذا يؤكد على أن اللعب هو إحدى القوى الدافعة الرئيسية في التكوين النفسي للطفل، ويرى بياجيه أن للعب دوراً كبيراً في حياة الطفل باعتباره عملية ضرورية لأي نماء عضوي، واللعب عنده هو تمثيل خالص من المعرفة بما يتلاءم مع مطالب الطفل، واللعب يعتبر جزءاً مكملًا لنمو الذكاء وبالتالي يمكن القول إن اللعب عملية أساسية لنمو الأطفال في المجالات الرئيسية الثلاثة: الحركية والعقلية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية

حيث يتبين أهمية اللعب في الجوانب المختلفة للنمو الإنساني: فاللعب يعتبر وقود النضج الاجتماعي، ومحرك السعة العقلية وغذاء لنمو الذكاء، فقد نقلش ليرزني (Leslie, 1987) قضية اللعب التخيلي حيث يبحث محاضرات النفس بالاحالات الذهنية للأخريين، وهذا يعني أن الأطفال يستطيعون المحاكاة «مثلاً: الأم تمثل على طفلها أن لعبة الدمية عبارة عن طفل، وإذا تمثل الحامل محتوي الحانة الذهنية التي كانت عليها الأم، فإنه يريد ذلك باللعب التخيلي، وهذا لا حد ذاته يعتبر مؤشراً لتطور نظرية العقل عند الطفل.

#### 4) التصرف على أساس الحالات الذهنية للأخوين:

ففي عمر ما بين (2 - 3) سنوات، يطرأ تطور حقيقي على الأطفال إذ يبدأون بأفئدتهم الواضحة للكبة بعض الأشياء التخيلية مكانها مقابل الأشياء مادية، وعلى ما يبدو فإن فهمهم أن الحالة الذهنية مثل الرغبة والمعرفة حالة شخصية خاصة، وهذه مكونات نوعية غير خاضعة للملاحظة المباشرة، ومن العوامل التي يركز عليها نمو الطفل التواصل القوي مع الوالدين إذ إن هذا التواصل بمثابة درع واقٍ ضد العديد من السلوكيات السلبية ولكن يتحقق التواصل الناجح ينبغي اتباع ما يلي:

- الاهتمام الكافي لأحنياءات الطفل.
- تلهم الإيماءات الصادرة من الطفل وإدراك مشاعره.
- الإصغاء إلى رغباته.
- عدم تجاهل مشاعر الطفل لأن عملية التجاهل قد تؤدي إلى مخاوف عديدة وبجاء هذه المرحلة العمرية لتباين المخاوف من مخاوف سمعية كصوت الثناورات والمطبخينات وهمس الشلاجات وأصوات الثناورات ومخاوف بصرية مثل الألوان القاتمة - الجسيمات الضخمة - العرائس المتحركة الأشخاص المسنون والأقنعة والظلال والحيوانات والنصوص، ومخاوف مكانية الانتقال إلى بيت جديد، ومخاوف شخصية الانفصال من الأم وقت النوم - خروج الأم من البيت ومخاوف من الحيوانات والأحجام الضخمة مثل الشاقلات.
- توفير الدعم العاطفي للطفل أي يجب على الوالدين والمحيطين للطفل الإصماف عن مشاعرهم بالحب والعطف لتوصيل رسالة القبول والمحبة للطفل فهي بمثابة الغذاء لتكاملية الروح مع الجسم للارتقاء بالنفس.
- توفير القدرة عن التعبير عن حبنا للطفل حتى وإن كان مواقف معاقبة.
- ينبغي تشجيع الاستقلالية عند الطفل فهي الركيزة الأساسية للنفس بالنفس الذي يشعر أن هذه مشكلة مع الآخر وأنه غير مقبول فن يطور الثقة بنفسه، وبالتالي أحد أساسات نظرية العقل يكون مهتزاً، فقد

«نظرية العقل» مزيداً من الإجابات بقرارات ذوي الحاجات الخاصة»<sup>٥</sup>  
 أفسار ويلمان (Wellman, 1990) أن الأطفال في عمر (3) سنوات يبدؤون  
 المعرفة الضمنية الواضحة لمحتوى الحالات الذهنية عند الآخرين.

## 5) الاستقراء والمعرفة:

يظهر الأطفال فهماً ضمنيّاً لطبيعة المعرفة والاعتقادات التي يتمثلونها قبل  
 أن يتمكنوا من التعبير عنها أو فهمها بشكل محدد، فالمعرفة عملية تراكمية قابلة  
 للتغيير، ولتحص الاستقراء الخاص عند الأطفال حيث إنه مفتاح الاختيار لنظرية  
 العقل وفهم الفهم الخاص للاستقراء قد يكون إما ضمنيّاً أو صريحاً، وتوجد  
 قاعدتان أساسيتان لفهم الاستقراء الخاص عند الأطفال، هما مهمات تغيير الموقع  
 ومهمات محتويات غير متوقعة.

### • القاعدة الأولى: مهمات تغيير الموقع:

فهي مهمة تغيير المواقف فإن المخصوص يخبر بقصة قصيرة (تكون هذه القصة  
 محصورة أو مثالية بدس)، بحيث تصنع الشخصية (أ) هدفاً في التوقع رقم (1) ومن ثم  
 تسحب خارج الغرفة، بينما الشخصية (ب) تحرك الهدف في الموقع (2) بينما (أ) لا  
 تستطيع رؤيتها، ومن ثم يسأل الشخصية (أ) أين ستبحث عن الهدف؟ هل ستبحث عنه  
 في الموقع 1 أو 2؟، يستطيع الأطفال اجتياز هذا الفحص في وقت متأخر من السنة  
 الثالثة وفي بدايات صر السنة الرابعة، ولكنه من الشاذ أن يجتازوه قبل الثلاث  
 سنوات.

### • الخاصة الثانية: مهمات محتويات غير متوقعة:

يستطيع الطفل في عمر ثلاث سنوات اجتياز مهمات محتويات  
 غير متوقعة، إذ استخدم كسل من مكيلر وشرينفيلد وفولجاسي وماينارد  
 (Greenfield, Keller, Fuligni, Maynard, 2003) اختباراً مثنياً لتوضيح  
 تلك القاعدة، حيث يخبر المخصوص أن هناك طفلاً كان سيتحلق على واحدة  
 من (حلولتين)، وأنه كان يفترض بالطفل وضع حصيرة ليتحرك الشخص

من الوصول بأمان لأمنل الزحلوقة وبالثاني يستطيع الطفل اللعب بأمان، الفكرة هنا أن الموقف عولج بمهارة عالية، وذلك أن الشخص الذي سيتزحلق أصبح لديه اعتقاد راسخ عن الزحلوقة الأكثر أماناً وهي تلك التي أسند لها حصيرة، ولكن في أحيان أخرى قد يتكون لديه اعتقاد خاطئ وبالثاني يستخدم الزحلوقة الخطيرة، المهمة فكانت إلزامية إذ على الأطفال الفصرف بسرعة، حيث لا وقت للتمهل والاختيار، وفي عمر (36) شهر، يكون من المتوقع أن يضع الطفل الحصيرة تحت الزحلوقة الصحيحة، ويظهر ذلك قدرة صمنية على التأثير بصورة الاعتقاد لدى الشخص الآخر، سواء أكان التقدير صحيحاً أم خاطئاً.

## 6) المحاكمة البعدية:

في هذه المرحلة يتكشف الطفل، حدوده فيقارن نفسه مع الآخرين ويكتشف أن معظم أقرانه يتميزون عنه بشيء ما، في حين أنه مكان هو الأفضل في هيون والنية، وعندما تعرض لأقران جدد فثارت شخصيته تأثيراً كبيراً ومن الطبيعي أن تكون لديه اعتقادات متباينة، فمن الطبيعي على الرغم من أن طفل الثلاث سنوات قادر على إظهار الأثر الضمني لحالات اعتقاد الآخرين، إلا أن هذا لا يعني أنه يفهم طبيعة المحاكمة فالاعتقادات والمعرفة، والاعتقاد يعزى إلى مدى ما يعرف عن الحالات الذهنية المعرفية للآخرين، إنها المحاكمة البعدية التي تمكن الأطفال من اجتياز مهمات الاعتقاد الخاطئ، التي يقوسها الاختبار المقتن.

يستطيع الطفل في هذا العمر فهم أن الاعتقادات تعزى إلى رؤيته وفكراته عن العالم، هذه الرؤيا تقدم بوضوح المحتويات لتلك الاعتقادات، واجتياز مهمة الاعتقاد الخاطئة دليل واضح لتطور فظورية العقل، وبالثاني يكون أحد أساسات نظرية العقل قد تشكل.

«نظرية العقل "مزيداً" من الإوان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

## نظرية العقل والإعاقة العقلية :

يستند الاتجاه المعربي إلى ما وصل إليه كل من بياجيه وبيرونو وأوزيل، فإن جان بياجيه أكثر العلماء شهرة في مجال علم نفس النمو، كما أن نظريته من أكثر نظريات النمو المعربة شيوعاً في مجال علم النفس، وتفسر النظرية المعرفية لبياجيه تطور مراحل النمو المعربي عند الأطفال حسب أعمارهم وتذكر خصائص كل مرحلة، ويرى أن الإنسان لا يمكن أن يكتسب المعرفة دون استخدام حواسه ولكن لا يمكن أن تكون هي الوحدة المسؤولة عن تنسيق المعلومات داخل العقل، وإنما الإنسان هو الذي لديه قدرات معينة تعطي معنى وقظاماً لما يستقبله من مثيرات. فالمعقل البشري لا يقبل مجرد تسجيل معلومات بعيدة عن الترابط، بل يبحث عن الصورة التكاملية، وأن لديه القدرة على القيام بذلك، ويساعد ذلك في تنظيم فعاليات التعلم المناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو المعربي التي يمر بها المتعلم.

حيث يبدو أن التخيل يعارض ويستت معرفة الطفل للتوضع الواقعي بمسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التلطييم البيئي والمشاركة الإيجابية من المحيطين بالطفل، وينعكس شكل من يرمياً وإيريل وسولومونيكا (Yirmiya, Pref, and Solomonica, 1998) أنه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقلياً مقارنة مع الأطفال الأسوياء وأن عملية التصور في ما يعاني منه المعاقون عقلياً قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا التصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين.

وقد ذكر كل من سيجمان وكاساري (Sigman & Kasari, 1995) أن الأفراد ذوي الإعاقات العقلية لديهم تواصل أعلى أثناء مشاركتهم في مهام نظرية العقل مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو الشامل، كما أن لديهم قدرة على تحسين الأداءات من الأطفال الذين يعانون من التوحد، وكذلك بالمقارنة بمتأخرية داو، ومع تقدم الأفراد المعاقين عقلياً في السن، يصبح الفرق في أدائهم في مهام نظرية العقل وأداء الأسوياء ملحوظاً في مهام عديدة، وقد يكون مشابهاً في



إحدى المهام: فإن تقدم الأسوياء في العمر يحسن من قدرات نظرية العقل لديهم ويصبح الدارق بين أدائهم وإداء المعاقين عقلياً ملحوظاً أكثر.

وبين سكل من يرميا وإيريل وبسولومونيكا (Yirmiya, Frel, and Solomonica, 1999) أنه يجب عند فحص مهام نظرية العقل لدى العاديين والمعاقين عقلياً مراعاة العمر الزمني ومؤشرات العمر العقلي وتفسير أدائهما في إطار هذين المتغيرين؛ وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عند مقارنة قدرات نظرية العقل للأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقلياً والأفراد العاديين، فحص اتجاه وشدة الفروق في قدرات نظرية العقل لدى هؤلاء الأفراد في سلسلة من التغيرات المراد دراستها.

وأشار أيضاً كرافيتز وكيدز وألفا ويهوشوا (Kravetz, Kidz, Alfa & Yehoshua, 2003) بأنه توجد فروق بين قدرات الأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقلياً في نظرية العقل لصالح المعاقين عقلياً، وبين قدرات نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً والعاديين والصالح المعاقين عقلياً، وقد أكد يرميا وتامسي وداينا وكوري (Yirmiya, Tammy, Daphna, and Cory, 1999) على أن العجز في قدرات نظرية العقل لدى أفراد التوحد ليس منفرداً لديهم لأنه يظهر أيضاً لدى أفراد معاقين. وما قد يكون منفرداً في التوحد هو شدة الضعف وليس الضعف نفسه، وأن الفروق التي أبرزت التباين في قدرات نظرية العقل بين الفئات الاجتماعية المختلفة والعاديين يعود إلى بعض أنواع المهام وليس في جميعها؛ وقد يكون السبب أن مهاماً متعددة تقيس مشاهيم مختلفة لها نفس التركيب الأساسي حيث إن بعض المهام كانت أسهل من بعضها الآخر، فمن المحتمل أن تتطلب مهام نظرية العقل المتعددة ربطاً مختلفاً للقدرات حيث تعتمد بعض المهام على القدرات اللغوية، ويرتبط بعضها الآخر بالقدرات المعرفية والاجتماعية الانشعالية. والقدرات المرتبطة بالنجاح أو عدم النجاح في أداء هذه المهام.

«النظرية العقلية مزيجاً من الإحسان بالذرات ذوي الحاجات الخاصة»<sup>١٥</sup>  
 وأشار أيضاً كرافتسز وكرافيتز وألفا ويوهوشا (Kravetz; Katz; Alfa & Yehoshua, 2003) أنه يوجد جانبين لنظرية العقل لتقييم تطور (TOM) عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وهما:

## 1. الوعي المعرفي:

يتضمن القدرة والاستعداد لوضع التوقعات من الأشخاص والتفاعلات معهم على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يمتلكون معرفة على حالة بعض الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ معرفة الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه المعرفة مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين الاستمرار بالبحث عن شيء في مكان معين حتى لو كان الأشخاص السابقون يعرفون بأنه تمت إزالة الشيء من ذلك المكان.

## 2. الاعتقاد الخاطئ:

يتضمن القدرة والاستعداد على وضع التوقعات والتفاعلات مع الآخرين على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يؤمنون بشيء ما عن حالة الأمور أم لا. لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ اعتقاد الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه الاعتقادات مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء حتى لو تمت إزالته.

ويرى فلافل (Flavell, 1988) أن الانتقال من المرحلة التي يأخذ فيها الشخص قلة الوعي المعرفي لدى الآخر بعين الاعتبار إلى مرحلة الاعتقاد الخاطئ والتي يأخذ فيها الشخص اعتقادات الآخر بعين الاعتبار هي خطوة مهمة في تطور (TOM). حيث تسمى المرحلة الأولى بمرحلة الارتباطات العقلية. يكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً للروابط بين الكينونات العقلية. وتسمى المرحلة الثانية مرحلة التمثيل العقلي، فيكون الشخص في هذه المرحلة مدركاً بأن الكينونات العقلية تمثل كينونات أخرى، وافق الباحثون في مجال تطور (TOM) على أن قدرة الفرد

في فهم ما يمتلكه الشخص الآخر، والتنبؤ بما يمكن أن يفعل، في أمر ما ورغبته في التصرف وفقاً لهذا الفهم بين امتلاك الفرد مهام (TOM) وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل العقلي، ويكون الشخص قادراً على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب الآخرين.

والأكثر البرزخ لتطور (TOM) تكهما بين تاجر فلمسبيرج (Tager – Flusberg, 2000) إمكانية أن القدرة اللغوية للأشخاص المعاقين عقلياً قد تكون متصلة بقدراتهم على أخذ اعتقادات الآخر بعين الاعتبار في تفسير المواقف الاجتماعية، وأنه في المرحلة التطورية عندما تكون القدرة على الاستدلال الخفياً مكتسبة، قد تلعب المعرفة دوراً أساسياً في بناء الثقة وهذا يؤكد على أهمية تطور (TOM) في تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وتحسينها.

وحقيقة أن القصور في النمو المعرفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هو نتيجة حتمية للإعاقة وتظهر في شيلين:

أولهما: القدرات التمثيلية الأولية، مثل مذايعم الأشياء حيث تبدأ بالتطور بشكل متوازي مع العمر العقلي لدى أطفال إعاقات النمو بصفة عامة.

ثانيهما: قصور في التخيل، إلا أن التحسن بالتخيل له علاقة بالتدريب والعمر العقلي وبالتالي يصبح القصور بالتخيل قصوراً محدداً يمكن تحسينه وينطبق هذا على الأطفال من ذوي القدرات العالية والذين يعانون من إعاقات النمو أيضاً، وفي أشكال أخرى من الإعاقة العقلية لا تكون القدرة على التخيل عاجزة نسبياً لتلك القدرات الأولية أو للعمر العقلي، مثلما هو حاصل لدى الأطفال المتأخرين بمتلازمة داون.

ومن أجل هذه الأسباب، يبدو أن نقص اللعب التخيلي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية يعكس عجزاً معيناً وهو ليس نتيجة حتمية للإعاقة العقلية التي يعانون منها، وإنما يرجع لأسباب أخرى عديدة حيث يبدو أن التخيل يعارض ويشتت

«نظرية العقل» مبدأً من الإيمان بتدرات ذوي الحاجات الخاصة»

معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتة في حالة عدم التنظيم البيئي وإشراكه الإيجابية من المحيطين بالطفل.

وقد ذكر ستل من سيجمان وكاساري (Sigman & Kasari, 1995) أن الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية لديهم تواصل أعلى أثناء مشاركتهم. لا مهام نظرية العقل مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو الشامل، كما أن لديهم قدرة على تحسين الأداءات من الأطفال الذين يعانون من التوحد، وكنت تعتد بالمقارنة بمتلازمة داون، ومع تقدم الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في العمر، يصبح الفرق في أدائهم في مهام نظرية العقل وأداء الأسوياء ملحوظاً في مهام عديدة وقد يكون مشابهاً في إحدى المهام، فإن تقدم الأسوياء في العمر يحسن من قدرات نظرية العقل لديهم ويصبح الفرق بين أدائهم وأداء ذوي الإعاقة العقلية ملحوظاً أكثر.

### نظرية العقل والتوحد

تعرف هذه النظرية أيضاً باسم "قراءة العقل" وهو المصطلح الذي استخدمه علماء النفس والفلاسفة لوصف القدرة على تفسير السلوك حسب الأفكار والمشاعر والرغبات والغايات الأساسية.

ونحن نمزو حالات العقل لأنفسنا والآخرين طوال الوقت (مثلاً، نرى شخصاً يلتبس كعاساً من القهوة، نفترض أنه يشعر بالعطش)، وعادة ما تكون الأسباب التي نقدمها غير صحيحة (الشخص الذي اعتقدت أنه ضائع، قد يرغب في الحقيقة أن يقرأ اسم المصنع في أسفل الفئجان) ومع ذلك، فإن القيام بهذا المزو هو الطريقة الافتراضية التي يتم عن طريقها بناء وتفسير بيئتنا الاجتماعية، وعندما يكون هناك ضعف في نظرية العقل، كما يحدث، وبدرجات متنوعة في حالات التوحد وانقسام الشخصية، ينقطع الاتصال (Zunshine, 2008). ويعتقد علماء النفس التطوري المعري بأن تعديلات قراءة العقل يمكن أن تكون قد تطورت خلال الثورة المعرفية العصبية الشاملة Massive Neurocognitive Evolution التي حدثت خلال العصر البليستوسيني Pleistocene (1.8 مليون - 10.000 عاماً

مضت، وهناك التناقض هذه التعديلات هو استجابة الثورة إلى التحدي " المعقد بشكل مدهش الذي واجهه أجدادنا الذين كانوا يحتاجون لفهم سلوك الآخرين في مجموعاتهم التي تتكون من المئتين إلى ثلاثمائة شخص.

كما يشير كوهين (Cohen, 1995) "أن عزو الحالات العقلية إلى نظام مركب أو معتدل (مثل الكائن البشري) يعتبر أسهل طريقة لفهمها" وهذا يعني التوصل إلى تفسير لسلوك النظام المركب والتنبؤ بما سوف يقوم به فيما بعد" ويعني آخر: فإن قراءة العقل يتم التنبؤ بها حسب شدة تركيز الطبيعة الاجتماعية لنجنس البشري، كما أنها تجعل هذه الطبيعة الاجتماعية المركزة ممكنة.

إن كلمة "نظرية" في نظرية العقل والفرادة في "قراءة العقل" كما تذكر زونشاين (Zunshine, 2008) يمكن أن تكون مضللة لأنها قد تعني أننا نفسر الحالات العقلية بشكل قصدي وواع، وفي الحقيقة، من الممكن أن يكون الأمر صعباً بالنسبة لنا من حيث تقدير كمية قراءة العقل التي تحدث في مستوى لا يمكن الوصول إليه من طريق وعيها، حيث إنه يبدو أننا في الوقت الذي يقوم فيه جهازنا الإدراكي بالتسجيل "بشوق" المعلومات حول أجساد الناس وتعبير وجوههم، لا تقوم هذه الأجهزة بالضرورة بتوفير جميع هذه المعلومات لنا لكي نقوم بالتفسير الواعي ونفكر "بالأداء المتنازع للعصبونات العاصفة"، فلقد اكتشفت الدراسات حول التقليد لدى القردة والبشر وجود "نظام عصبي عاكس" يظهر ارتباطاً داخلياً بين تمثيلات الوظائف الإدراكية والحركية. وهذا يعني أن العقل يتم فهمه عندما تؤدي مشاهدته إلى "استجابة" من قبل الجهاز الحركي لدى المشاهد.

ولذلك، عندما نشاهد شخصاً آخر يمسك بفنجان يتم تفعيل خمس المجموعات العصبية التي تتحكم بتنفيذ حركات الإمساك "التقبض" في مجالات الحركة لدينا" ويبدو أن هذا المسك، عند مستوى معين، لا يميز بين قهاصك بشيء معين، وبين شخص أنت تشاهده وهو يقوم بهذا الشيء.

«نظرية العقل» تبدأ من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

ويعمق الآخر، لتكون دوائرنا العصبية متناسقة بشكل قوي مع حضور وسلوك، وعرض انفعالي لأعضاء آخرين من نفس جنسنا، وبيدا هذا الاتساق ميكراً، (بعضه يكون موجوباً لدى حديثي الولادة) ويتخذ أشكالاً جديدة مع تقدمنا في السن في نفس البيئة، فكما تكون على وهي شديد بلغة الجسد وتعبير الوجه لدى الآخرين حتى لو كان المدى الكامل ودلالة مثل هذا الوحي يفلت منا، وكما يقول علماء الأعصاب المحرفين الذين يعملون في نظرية العقل:

"يظهر العاكس العصبي آلية عصبية يمكن أن تكون عنصراً حاسماً في التقليد وفي قدرتنا على تمثيل أهداف وغايات الآخر، وعلى الرغم من أن دراسات التصوير الوظيفي المبكر قد ركزت في معظمها على فهم كيفية قيامنا بتمثيل "الأفعال البسيطة" للآخرين، إلا أن بعض الآراء الحديثة اقترحت أن هناك آليات مشابهة تتضمن فهم مشاعر وأحاسيس الآخرين.

ولقد قاد الاهتمام بظاهرة التقمص العاطفي إلى اثباتها في دراسات التصوير التي فحصت ردة فعل العقل المتماثلة وتأثيره كاستجابة لقيام آخرين بعمل تعبير وجه انفعالي معين أو بسرد أحداث قصص محزنة مقابل سرد قصص ساذجة، أو قمص متخيلة مقابل قصص واقعية.

(الإمام واجوالده، 2011: ١)

ومن الفروق الفردية في الضبط الذاتي، ونظرية العقل لدى الأطفال، وبعد كارلمون وموسس (Carlson; Moses, 2001) أن التحكم الذاتي ارتبط بقوة مع نظرية العقل حتى بعد ضبط عدة عوامل هامة، وأرتبطت المهام التي تتطلب تأخير الاستجابة المسيطرة بشكل عال إحصائياً مع نظرية العقل.

وإذا ما تم اعتبار مهمة الأمين بمثابة اختبار لنظرية العقل عند الكبار، وهذا يعد فرصة لاختبار الفروق الجنسية في المجموعة الطبيعية، وقد يشودنا ذلك إلى الاعتقاد بتقارب الإناث العنبيات مع الذكور الطبيعيين في مجال الحساسية

الاجتماعية، ولكن معظم الدراسات السابقة التي قُدمت نظرية العقل لم تستخدم الاختبارات بصورة هادئة لتقييم فيما إذا كان هناك أساس لهذه النتيجة، لذا فالزيد من الدراسات نحو هذا التوجه مقارنةً بالنتائج واستخلاص ما يمكن وصفه على الحالات المختلفة من ذوي إعاقات النمو النفسي.

بالرغم من كون ذوي التوحد عالي الأداء أو متلازمة إسبيرجر في المستوى الطبيعي أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء إلا أنهم يعانون من عيوب في أدائهم في اختبار نظرية العقل، وقد تم تأكيد هذا الافتراض في دراسات عدة، كما تم تأكيد أن أداء الإناث في المجتمع الطبيعي أفضل من أداء الذكور في اختبار نظرية العقل.

وتفسير ذلك يأتي من خلال توفير دليل تجريبي على العيوب التي يعاني منها الأفراد ذوي التوحد عالي الأداء أو متلازمة إسبيرجر في نظرية العقل، ويأتي التبرير الذي يفترض أن مهمة الأعين تعمل على قياس نظرية العقل ويعزى ذلك إلى:

- أن الكلمات الصحيحة تمثل مصطلحات تصف الحالة العقلية.
- مهمة الأعين تتضمن مصطلحات تصف الحالات العقلية الإدراكية، وليست مجرد مصطلحات هادئة.
- تعكس النتائج المستخلصة من مهمة الأعين ضعف الأداء في اختبار القصص غير المألوفة والتي تمثل اختباراً متقدماً لنظرية العقل.
- إن الأداء الضعيف للمفحوصين ذوي التوحد عالي الأداء أو متلازمة إسبيرجر لا يعود إلى استخلاص المعلومات الاجتماعية من خلال التعليمات البسيطة للصور أو إلى تمييز العواطف الرئيسية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المفحوصين ذوي التوحد عالي الأداء أو متلازمة إسبيرجر في هيئة الدراسة هم من حملة الدرجات الجامعية ورغم ذلك فقد كان أدائهم ضعيفاً في اختبار الأعين، وهذا يؤكد بشكل قوي على أن الإدراك الاجتماعي لا يعتمد على التفكير العام.

«نظرية العقل» مزيداً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»<sup>٤٥</sup>

وبالرغم من أن هذا الاختبار يعتبر متقدماً جداً لنظرية العقل فإنه يبقى أسهل من المتطلبات الحقيقية لواقف الحياة الاجتماعية، إن النتيجة المتعلقة بالعبوب في مهمة الأيمن تعكس الصعوبات التي ظهرت في التوحد فيما يتعلق بفهم الأهمية العقلية للأيمن، فعلى سبيل المثال نجد أن الأشخاص القادحين ذوي التوحد عالي الأداء يعانون من إعاقات في الانتباه المشترك.

وقد وجد كندريك المراهقين ذوي التوحد عالي الأداء يعانون من صعوبات في تفسير انحاء نظرات الشخص المتعلقة بأهداف أو رغبات هذا الشخص: بالإضافة إلى ذلك فإنهم يجهلون نسبياً أهمية انحاء النظرة كإشارة على تغيير الشخص.

وفيما يتعلق بالفروق الجنسية التي تم التوصل إليها قد يكون هذا الحك فروقات جنسية في معدل تطور نظرية العقل وفي مادتها التخويرية والانتباه المشترك في الطفولة المبكرة، ولوحظ أن تميز الإناث في مهمة القراءة العقلية يمكن اعتباره انعكاساً للعوامل الاجتماعية أو الجينية.

ومن العلاقة بين الرغبة والاعتقاد الخاص في نظرية العقل لدى الطفولة المبكرة، أجريت أربع تجارب يخصص العمليات التي تؤسس فهم الأطفال للرغبة: كما قامت بقياس فيما إذا كان من الممكن تفسير الصعوبة التي يواجهها الأطفال في الاعتقاد الخاص من طريق سيطرة الرغبة على الاعتقاد، وأشارت النتائج إلى أنه بالنسبة للأطفال الذين يكون صغرهم ثلاث سنوات لا يوجد علاقة بين الرغبة والاعتقاد مما يوحي بأن الرغبة لا يمكنها تفسير الصعوبة التي يواجهونها في الاعتقاد الخاص، وأن الرغبة تعتمد على مفاهيم مختلفة أكثر من الاعتقاد

(Prye; Ziv, 2003)

ويذكر بومون وليوكومب (Beaumont, Newcombe, 2006) من نظرية العقل والنماسة المركزي Central Coherence لدى افراد التوحد عالي الأداء High-functioning Autism أو متلازمة إسبيرجر Asperger Syndrome، صدم وجود اختلافات في الحالة النفسية لدى كل من المجموعتين،



كذلك، لا توجد اختلافات في اختبارات تحديد المهمة، وتقديم التفسيرات، وهذا يؤكد القول المأثور بضعف نظرية العقل لدى الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحّد. ويمكن التأكيد على ذلك بأن هذا لا يعزى إلى الضعف في التماسك المركزي لديهم، ومن التماسك الفصامي في نظرية العقل لدى الأطفال، ولقد بين جوبنيك وسلوتر (Gopnik; Slaughter, 1996) أن تدريب الأطفال على فهم الاعتقاد الخاطئ وخاصة عندما يبلغون الثالثة من العمر، قد يؤدي إلى ظهور تماسك في نظرية العقل لدى الأطفال.

### نظرية العقل والمحاكاة البعيدة

#### Theory of Mind & Meta Representation:

على الرغم من أن الطفل في عمر الثلاث سنوات قادر على إظهار الأثر الضمني لحالات اعتقاد الآخرين، إلا أنه لا يعنى بفهم طبيعة المحاكاة للاعتقادات، وهذا ينطبق أيضاً على القردة، وتعزى عملية الفهم إلى مدى ما يعرف عن الحالات الذهنية.

الذهنية Mentalism لا تعني بالتحديد فهماً للمحاكاة، ولكن الخطوة الجديدة في تطور نظرية العقل لابد أن تضم المحاكاة البعيدة.

(Baron- Cohen, 1995)

إنها المحاكاة البعيدة التي تمكن الأطفال من الاجتياز الصريح لمهمات الاعتقاد الخاطئ وهي التي يلتزم إليها الشهود، يستطيع الطفل الآن فهم أن الاعتقادات تعزى إلى التصورات عن العالم، هذه التصورات تقدم بوضوح المحتويات لتلك الاعتقادات، وبالتالي تقدم وبصراحة تلك الاعتقادات التي قد تكون خطأ، واجتياز مهمة الاعتقاد الخاطئ مؤشر لنظرية العقل.

(Dennett, 1987)

«نظرية العقل» مزيداً من الإثبات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

هناك الكثير من مهمات الإدراك التي تستخدم المحاكاة البعدية مثل:

- اللغة التعبيرية.
- الذات الإبداعية.
- الناكسة المتراعبة.
- التخطيط المستقبلي.
- الناقسة اللاحقة.
- الأفكار غير العقلانية.

قد تعد المحاكاة البعدية كقدرة إدراكية عامة، وتبست محددة بالإدراك الاجتماعي، التي ترتبط مع الذهنية لتنتج ما يسمى بنظرية العقل، ولا بد من الإشارة إلى أن هناك دليلاً من التخييلات العصبية، والدراسات المرضية حيث إن فهم الاعتقادات قد ينفصل عن المحاكاة البعدية والمسببات غير الواعية الدالة على نظرية العقل.

وأعطت ديفيليرز (Dvilliers, 2000) مثلاً على المحاكاة البعدية حيث شرحت أن التمرين في اللغة التعبيرية ممكن بتممية المهارات على أن تكون جملاً إنشائية وذلك عن طريق تمارين متنوعة تسعى إلى بلورة القدرة الكلامية من خلال الجلسات التدريبية، التي تدعم قاعدة التمثيل التي تحتاج لوضوح في تقديم الاعتقاد والمعرفة.

إن قدرة المحاكاة البعدية تتطلب استخدام وفهم استكمال الجمل - أي إتقان الجمل لتكون جملاً مفيدة - وهذه أمور تخضع للملاحظة المباشرة، والمتطلبات التي لا تخضع للملاحظة المباشرة، مثل الرغبة والمعرفة، فهما حالة ذاتية للدلالة على فهم الملكية في الأشياء الذهنية، وهذا تعبير عن الذهنية، في فهم العلاقة بين حالات الذهن والواقع، والقدرة على استخدام وفهم جمل التورية.

إن قدرة المحاكاة البعدية قد تكون ضرورية للأطفال قبل أن يستطيعوا اجتياز الفحص على مهمات الاعتناء الذاتي، ونظرية العقل تعتمد على كفاءة المحاكاة البعدية والتي هي أساس من أسس اللغة التمييزية التي تنسجم مع نتائج القدرات الإدراكية للفرد، كما أن السرود أظهرت أيضاً اقترانها للذاكرة الإدراكية الحسية أو التخطيط للمستقبل، أو أي قدرات تدل على امتلاكها للمحاكاة البعدية، وبالتالي فإن المحاكاة قدرة خاصة يتفرد بها البشر.

إن اتحاد قدرات الفهم الضمني للطبيعة المتغيرة للحالات الذهنية والقدرة على أداء المحاكاة البعدية ينتج الحالات الذهنية الدالة على نظرية العقل، وسوف نستعرض بعض الأبحاث في ميدان علم الأعصاب لدراسة المؤشرات الدالة على نظرية العقل، وتفسير النتائج لمتخصصة في ضوء فهم الحالة الذهنية الضمني (الذهنية) والمحاكاة البعدية.

(الإمام والجوالد: 2010، ج)

يمتد كل من سامسون (Samson) وبييرلي (Apperly) وشايفارينو (Chiavarino) و هيومفريز (Humphreys, 2004) بأن الذهنية واضحة في فهم الأطفال والتنبؤات للرفقة وفهمهم الضمني للاعتقاد الذي يجب أن يكون متميزاً بحدس من المحاكاة البعدية للاعتقاد والإشهار، وأن القطب الأمامي والقطب الأعلى والقطب المؤقت، وأجزاء قشرة الدماغ الأمامية للمتوسطة حيث توجد نقطة الاتصال الجزلي المؤقتة TPJ قد تكون نشطة في مهمات نظرية العقل بسبب أنها تخدم الذهنية أكثر من المحاكاة البعدية والظهور

إن هذه المناطق تتوسط ما هو خاص بالاجتماعي عن نظرية العقل، إذ تتطلب الذهنية الفهم أن حالات الاعتقاد والرغبة يمكن أن تتغير بشكل مستقل عن الواقع ومن أسس الأعصاب لحالة الفهم الذهنية الضمنية. مثل ذلك: المناقشات، إذ تلتف بواسطة هذه المناطق حيث تكون ناضجة ما بين (24 - 40) شهراً من عمر الطفل.

«نظرية العقل» مبدأ من الإجابات بتدرجات ذوي الحاجات الخاصة»

المحاكاة البعدية والإظهار والضيحة التنفوي، تيمت محددة بنظرية العقل، فهي تكون تفوي، التقلبات الحديثة، التخطيط للمستقبل، ذاكرة الإدراك الحسي، والتقلبات المتعددة، وكل الأشياء التي تعد علامات إدراكية فريدة من نوعها.

إلى الآن، نستطيع فهم التعامل لنظرية العقل في الدماغ وكذلك تفاعل النواحي المختلفة، بعضها متخصصة بالجوانب الاجتماعية والأخرى لا. إن عملية التكامل الاجتماعي البشري في الدماغ تربط المناطق والوظائف.

### الأبحاث التي أجريت على نظرية العقل

أولت الأبحاث التي أجريت على نظرية العقل اهتماماً ملحوظاً، ليس فقط بين علماء نفس النمو ولكن أيضاً الباحثون والأطباء والمحامون في حقول مثل الفلسفة، الطب النفسي، علم الأعصاب، علم النفس الاجتماعي، علم النفس السريري، علم النفس المقارن، علم النفس الثقافي، علم النفس الإحصائي.

وحقيقة إن هذا الاتجاه بدأ بشكل رئيس مع بياجيه (Piaget)، حيث بين بياجيه والتفك معه معظم علماء النفس على أن الأطفال يبدؤون النمو المعرفي من طريق مكوناتهم بشكل إدراكي وقد استخدموا مصطلحات عديدة ليفسروا دراساتهم التطورية في المحاور المتعددة للإدراك الاجتماعي منها، فهم الأهل، الأهل، النوايا والبدن الأخلاقية.

عادة ما يستنتج البشر ويفسرون سلوك الآخرين ضمن سياق حالتهم الشخصية، في إطار عواطفهم، وحياتهم، أهدافهم، مقاصدهم، انتباههم، معرفتهم ومعتقداتهم، وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع في التعامل الإدراكي.

## أولاً: الدراسات العربية،

أجرى قبيلان (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مراحل تطور مفهوم نظرية العقل لدى عينة من أطفال مدينة عمان في المرحلة العمرية من ثلاث إلى ست سنوات، وإلى تقييم العلاقات المحتملة بين مفهوم نظرية العقل وسكل من التفكير التباعدي والشمك، وفيها قام الباحث بتطبيق ثلاثة مقاييس هي: صورة المعدلة للبيئة الأردنية من مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs) الذي طورته العائلة فابريكوس ويوير عام (2001)، ومقياس تورنس للتفكير التباعدي في صورته المعدلة للبيئة الأردنية. ومقياس ستافورد - بيئية للشمك في صورته المعدلة للبيئة الأردنية. وتشكلت عينة الدراسة من (120) طفلاً من رياض الأطفال في مدينة عمان من الفئات العمرية من (3 - 6) سنوات بالطريقة العشوائية وجرى توزيعهم حسب الفئات العمرية (3.5) (4.5) (5.5) سنوات، حيث سجلت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث على مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs).
- وجود ارتباط موجب وذی دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs) والعلامات الكلية على مقياس التفكير التباعدي.
- وجود ارتباط موجب وذی دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs) والعلامات الفرعية على المبالغة والمرونة والأصالة في مقياس التفكير التباعدي.
- وجود ارتباط موجب وذی دلالة إحصائية بين العلامات على مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs) والعلامات على مقياس ستافورد - بيئية للشمك.
- لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس المعتقدات الخاطئة (False Beliefs).

## ٥-١-٢) نظرية العقل مُلبداً من الإحاطة بقدرات ذوي الحاجات الخاصة

وقد أجرى الجوالده (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات إدراكية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن.

حيث بلغ عدد الفسواد الدراسة (ن = 42) منهم (ن=25 ذكراً) و(ن=17 أنثى)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8 - 15) سنة بمتوسط عمر زمني يبلغ (11.37) سنة وبتباين معياري مقداره (1.88). وصممت الدراسة برنامجاً تربوياً قائماً على نظرية العقل عدد جلسات (39) جلسة بواقع (45.30) ساعة ونصف، كما أعدت قائمة الملاحظة للملاحظة المنزلية والمدرسية لقياس المهارات الأدائية والحياتية، وبعد جمع البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وT-test وتحليل التباين المشترك ANCOVA.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قائمة الملاحظة المنزلية والمدرسية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التربوي القائم على نظرية العقل.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية في قائمة الملاحظة المدرسية لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في قائمة الملاحظة المنزلية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتاهل بين نوع البرنامج والجنس في أداء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المهارات الأدائية الحياتية كما تقاس بأدوات الدراسة مما يدل على عدم وجود تفاضل.

وبناءً عليه توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية تقوم على تصميم برامج مستندة إلى نظرية العقل في تنمية مهارات السلامة العامة للأطفال المعاقين عقلياً.

وقد أجرى الإمام والجوالده (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، كما يكشف عنها مقياس تطور نظرية العقل المصور، وتحديد ما إذا كان هناك اتساق بين مراحل تطور نظرية العقل والأعمار الزمنية، ومعرفة مدى الفروق بين الجنسين والفروق بين بينى التعليم الأقل حجماً والأكثر حجماً لدى المعاقين عقلياً، وتكونت العينة من (42) طفلاً ومثله (25) طفلاً و17 طفلة) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8-15) سنة بمعدل عمر زمني يبلغ (11.37) سنة وبالحراف معياري مقداره (1.88).

- وقد اشارت نتائج البحث إلى وجود اتساق بين مراحل تطور نظرية العقل والأعمار الزمنية فكلما تقدم العمر ازادت مهام نظرية العقل وتبين وجود فروق لدى الإناث على أداة البحث.
- كما اتضح أن البيئات الأكثر حفاً سكانت ذات أداء مرتفع مقارنة بالبيئات الأقل حفاً على أداة البحث.
- مما يدفع الباحثان إلى التوصية بمراعاة خصائص المعاقين عقلياً في تقديم البرامج التربوية المستندة إلى نظرية العقل.

وبإضافة دراسة أجراها الإمام والجوالده (2009) بعنوان دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في ضوء نظرية العقل، حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين نظرية العقل وعلاقتها ببيئة التعليم الفردي والجمعي، والجنس، والأعمار الزمنية بنظرية العقل على هيئة (ن = 42) طفلاً معاقاً عقلياً قابلاً للتعليم باستخدام المقياس المصور لتطور مراحل نظرية العقل إعداد الباحثان وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبيئة التعليم الفردي كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في مجموعة التعليم الفردي.
- بينما أظهر البحث الحالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التعليم الجمعي.

«نظرية العقل مُرنداً من الإحسان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»»

- كما أبرز البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار الزمنية تصاعدياً، حيث تبين شكلها زادت الأعمار (تضمنت مهام نظرية العقل).
- وتوصي الدراسة الحالية بضرورة استخدام إستراتيجيات تدريسية قائمة على مبادئ وأسس النظرية العقل لدى ذوي الحاجات الخاصة.

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

في الدراسة التي قام بها باولر (Bowler, 1992) هدفت إلى تقييم الحالة العقلية للآخرين من وجهة نظر الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر، وتكونت هيئة الدراسة (ن = 32) (16) من الأطفال المراهقين المصابين بمتلازمة إسبيرجر، (16) طفلاً من الأطفال العاديين على وجه التحديد أطفال في مرحلة ما قبل المراهقة. واستخدم الباحث اختبار سمارتيس، وكانت المفزات عبارة عن (26) شريط هنلي مختلف تصور قصة قصيرة. كل شريط فكهني كان يتكون من ثلاث صور عرضت على النصف العلوي من الشاشة. ثم تم ترقيم تلك الصور من (1 - 3) مبينة نتائج محتملة للسيناريو وكانت تلك الصور قد ركبت في النصف السفلي من الشاشة. بهدف استنتاج نوايا الطفل من أجل اختيار الصورة الصحيحة، ومن ثم طلب منهم الاختيار من بين نهايات القصة، أبرزت نتائج الدراسة أن جميع الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر قد اجتازوا مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الأولى، وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود ضعف في فهم نية الآخرين، في مهمة الأشرطة الهولمية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة إسبيرجر.

وفي دراسة كاميس ودوجان وليونارد (Kamps, Dugan & Leonard,

1992) التي هدفت إلى تحسين التفاهل الاجتماعي للأطفال ذوي التوحد مع الأقران العاديين من خلال تعليم المهارات الاجتماعية، حيث تكونت هيئة الدراسة من (3) أطفال توحيديين وكان متوسط أعمارهم (7) سنوات وينتظمون في أحد فصول الدمج بالنصف الأول الابتدائي، وقد تم تصميم البرنامج التدريبي بواقع (4) جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة الواحدة (20) دقيقة، وقد اشتملت الجلسات على مهارات تبادل التحية مع الآخرين، والحديث، وإبداء الملاحظات الاجتماعية، التصرف في



مواقف متباينة، واستخدام مهارات الطلب، واستخدام مهارات المشاركة، وطلب المساعدة، مهارات التعامل، الحفاظ على ممتلكات الآخرين، استخدمت الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لدى الأطفال التوحدين قبل البرنامج وبعدة في تنمية التفاعل الاجتماعي وفي استجابة الأطفال والأقران مثل: منهم للأخرى، كما استمر التحسن في التفاعل عند متابعة الأطفال من خلال ملاحظة سلوكهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة على الأداء الاجتماعي أثناء اللعب الجماعي.

وهذه دراسة كوجل ووليم (Kogel & William, 1993) إلى اكتساب الطفل التوحدي للسلوكيات الاجتماعية التواصلية والتعميم عبر سلوكيات اجتماعية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من طفلين توحدين متوسط أعمارهم (14.5) سنة، وقد تم رصد عينات من سلوك هذين الطفلين في مواقف مختلفة، حيث تم تسجيل عينات من اللغة خلال المحادثة وتعبيرات الوجه المرتبطة بالأنفعالات والعاطفة، والسلوك غير اللفظي، والفتيرة؛ للاستمرار في موضوع محدد، وضدة ونغمة الصوت، بالإضافة إلى ملاحظة التواصل البصري لهما؛ واستخدمت الدراسة تقنية إدارة الذات لتمكين الطفلين من تمييز نمط السلوك المناسبة من تلك غير المناسبة.

بينت نتائج الدراسة أن السلوكيات الاجتماعية المراد علاجها لدى الطفلين قد تحسنت بسرعة، كما كان هناك تأثير لهذا التحسن على سلوكيات اجتماعية أخرى حدثت أثناء التدريب؛ وقد صاحب هذا التحسن زيادة في التقديرات الذاتية فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي المناسب.

وكذلك بينت دراسة سوثوربن وفينسبيرى وزانشك (Sulliran, Flusbery & Zaitchik, 1994) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال الصابين بمتلازمة ويليامز Williams Syndrome والأطفال المصابين بالتوحد ومجموعة من أطفال يعانون من الإعاقة العقلية، في فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، والمجموعات الثلاث متجانسة من حيث العمر الزمني (4.08 إلى 5.25 سنة).

«نظرية العقل» مزيداً من الإجابات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الثانية والثالثة وفقاً لهما الخطأ من الدرجة الثانية، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة لهما الخطأ من الدرجة الثانية.

وبعد دراسة أجراها بكل من سميت وكاليمبا وبيلوجي وجرانث وكوكان (1995) (Smith, Klima, Bellugi, Grant Cohen)، هدفت إلى فحص الخطأ من الدرجة الثانية بين ثلاثة مجموعات، حيث ضمت المجموعة الأولى أطفالاً مصابين بمتلازمة ويليامز، وشملت (22) طفلاً منهم (13) أنثى و(9) ذكور، بينما ضمت المجموعة الثانية أطفالاً مصابين بمتلازمة Prader Willi، وشملت (14) طفلاً منهم (4) إناث و(10) ذكور، والمجموعة الثالثة ضمت أطفالاً يعانون من إعاقة عقلية وشملت (13) طفلاً منهم (7) إناث و(6) ذكور، واستخدمت في الدراسة أربع أدوات: اختبار مفردات حسي، ومقاييس إليوت للفروقات الفردية، واختبار ذكاء Kaufman Brief كمتياس عام للمستوى العقلي، واختبار لتصنيف الخطأ من الدرجة الثانية مطوره سوليفان Sullivan وآخرون عام (1994).

وقد استخدمت القصة ككأسلوب عرض حيث تم تسجيل الاستجابات بواسطة مسجل Recorder، ووثقت البيانات التي جمعها الباحثان باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك واختبار T - Test أشارت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاث التجريبية في متغيرات الدراسة على مهمة الاعتراف الخطأ من الدرجة الأولى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاث التجريبية في متغيرات الدراسة على مهمة الاعتراف الخطأ من الدرجة الثانية.
- وجود فروق بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز Prader Willi والأطفال المعاقين عقلياً على مهمة الاعتراف الخطأ من الدرجة الثانية لصالح الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في استخدام الإجابات المتوقعة للإجابة الصحيحة للاعترافات من الدرجة الثانية.

وبعد دراسة قامت بها هاب (Happe, 1995) هدفت إلى فحص تجريبي قدرات نظرية العقل لدى عينات (ن = 70) طفلاً يعانون من التوحد، (ن = 34) طفلاً معاقاً عقلياً، (ن = 70) طفلاً عادياً حيث تراوح العمر العقلي (6) سنوات و(9) أشهر للعاديين و(11) عاماً و(7) أشهر لأفراد التوحد، (9) سنوات وشهران للمعاقين عقلياً، من خلال الأداء على مهمتي اعتقاد-خفاً كلاسيكيتين: مهمة سالي وأن، ومهمة جلوي السمارتيز، توصلت الدراسة إلى أن (20%) من أفراد التوحد نجحوا في المهمتين، وبلغت (56%) لدى العاديين، وبلغت (58%) عند المعاقين عقلياً.

وقد تبين من التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي التوحد والإعاقة العقلية وكانت لصالح أفراد الإعاقة العقلية، بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين المعاقين عقلياً والعاديين الأداء في مهمتي نظرية عقل، مهمة سالي وأن ومهمة جلوي السمارتيز.

وبعد دراسة أجراها بيـوتلير ومـارلين وويس (Buitelaar, Marleen & Wees, 1997)، والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين المعرفة الاجتماعية والنظرية العقل لدى فئة متباينة من الأطفال؛ حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من (20) طفلاً يعانون من التوحد متوسط أعمارهم (13) سنة، المجموعة الثانية تكونت من (20) طفلاً يعانون من اضطرابات نمائية متوسط أعمارهم (13) سنة، المجموعة الثالثة تكونت من (20) طفلاً من العاديين متوسط أعمارهم (13) سنة، وتم استخدام مقياس للأداء المعرفي الانفعالي.

- حيث بيئت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أداءات الأطفال في مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الذين يعانون من اضطرابات نمائية والعاديين.
- كما بيئت عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهام نظرية العقل والأداء المعرفي الانفعالي لدى الذين يعانون من التوحد.

### «نظرية العقل» مزمناً من الإحاطة بقدرات ذوي الإعاقات الخاصة»

وقد بينت دراسة سولومون وتاجر (Sulliran & Tager, 1999) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال المصابين بمتلازمة ويليامز Williams Syndrome والأطفال المصابين بمتلازمة براكرويللي Syndrome Prader-Wili ومجموعة من أطفال يعانون من الإعاقة العقلية، في فحص المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، والمجموعات الثلاث متطابقة من حيث العمر (5 - 7 سنوات)، درجة الذكاء، والقدرة اللغوية، وقد تبين وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثانية لصالح أفراد المجموعة الأولى وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الثانية والثالثة وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال المجموعتين الأولى والثالثة وفقاً لمهام نظرية العقل على مستوى الخطأ من الدرجة الأولى والخطأ من الدرجة الثانية.

وبل دراسة جاردر وصالحيس وتراك (Gamer, Caljas, Turk, 1999) عن الوظائف التنفيذية ونظرية العقل لدى الأفراد ذوي متلازمة كروموسوم إكس الهش، وتكونت عينة الدراسة من (8 ن) أولاد مع متلازمة كروموسوم إكس الهش و(8 ن) من ذوي الإعاقة الفكرية الناتجة عن المسببات المرضية الأكثر شيوعاً في الموروثات الجينية. وتم التجانس في العمر وعدم المعاناة من التوحد، وقد استخدمت بطارية اختبارات قائمة على مهام نظرية العقل وأداء الوظائف التنفيذية. حيث تبين وجود ضعف في العمليات المعرفية، وضعف مهام نظرية العقل لدى أفراد متلازمة كروموسوم إكس الهش. كما وتبين وجود انخفاض ملحوظ في اختبار الاعتقاد الخاطئ في شكلتي المجموعتين. وبرز وجود ضعف في القدرة العامة لدى البنين في شكلتي المجموعتين.

وبل دراسة قام بها كسل من يرمبا وإيرسل وشافيت وسولومونيكس (Yirmiya; Erel, Shaked, and Solomonica, 1999) بهدف المقارنة بين أطفال يعانون من التوحد وأطفال معاقين عقلياً وأطفال يعانون من متلازمة داون،

وأطفال عاديين، في التواصل البصري ومهام نظرية العقل، حيث تكونت المجموعة الأولى من أطفال يعانون من التوحد (ن = 25)، والمجموعة الثانية تكونت من أطفال يعانون من الإعاقة العقلية (ن = 21)، والمجموعة الثالثة أطفال يعانون من متلازمة داون (ن = 19)، والمجموعة الرابعة أطفال عاديون (ن = 21).

حيث استخدمت الشرطة الفيديو بهدف جمع البيانات وقد تم عرض CD يحتوي على مهمة واحدة لنظرية العقل. وقد نوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ضعف ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد في سلوكيات الانتباه.
- وجود ضعف ملحوظ لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد في التفاعل الاجتماعي، خاصة في استخدام السلوكيات غير اللفظية كتواصل ضعيف بالعين هو أيضاً يعد أحد المعايير الشخصية للتوحد، ويعود ذلك إلى صعوبات إدراكهم لعقول الآخرين.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة أطفال متلازمة داون والأطفال ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام نظرية العقل.
- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الأطفال الذين يعانون من التوحد ومجموعة أطفال متلازمة داون في التواصل البصري، ومهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة أطفال متلازمة داون.
- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة الأطفال الذين يعانون من التوحد والأطفال ذوي الإعاقات العقلية في التواصل البصري ومهام نظرية العقل وكانت لصالح مجموعة ذوي الإعاقة العقلية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والمجموعات الثلاثة على مقاييس الدراسة وكانت لصالح العاديين.

«نظرية العقل» مزيداً من الإثبات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

وبعد دراسة سيكوت وستمبرجر (Sicotte, Stemberger, 1999) والسوي

وكانت بعنوان: هل الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي واسع الانتشار لديهم

نظرية العقل؟

هذه الدراسة سعت إلى التفريق بين الأطفال ذوي اضطرابات النمو الشامل

والأطفال ذوي اضطراب اللغة language impairment غير التوحديين على أساس

العجز المعرفي، والقدرة على الاستدلال العقلي، وتكونت عينة الدراسة من (28

طفلاً لديهم اضطراب نمائي واسع الانتشار (PDDNOS) حسب تصنيف نظام

DSM-IV أو التوحد Atypical Autism حسب تصنيف نظام ICD-10،

وأن (14) غير توحديين ويعانون من اضطرابات اللغة، وتم إجراء التجانس بين

المجموعتين في الجنس والعمر العقلي اللغوي، واستخدمت اختبارات الفحص وتلطف

المخ واختبار ذكاء اللسان لتقييم مهام نظرية العقل.

• تشير النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي واسع الانتشار

يعانون من نقص في مهام نظرية العقل بدرجة غير دالة، مقارنة مع عينات من

حالات التوحد.

• لا توجد فروق الأطفال ذوي اضطرابات النمو الشامل والأطفال ذوي

اضطراب اللغة في مهام نظرية العقل.

قام بكل من شين وبيرنارد (Chin, Bernard, 2000) بدراسة هدفت إلى

استقصاء تعليم مهارات المحادثة لأطفال ذوي التوحد وتأثير ذلك على تطور نظرية

العقل لديهم، حيث تكونت العينة من ثلاثة أطفال تطبق عليهم جلسات تدريبية

على مهارات المحادثة، حيث تعرض أفراد العينة للاختبارات التعبيرية لنظرية العقل

في القياسين القبلي والبعدي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية

تصالح القياس البعدي في مهارات المحادثة محل التدريب، وكما تبين وجود فروق

ذات دلالة إحصائية لتصالح القياس البعدي.

ويستاءل شارمان ونول (Charman;Knoll,2000) هل يمكن التدريب على نظرية العقل؟ وهل يمكن التدريب على ذلك من خلال تعليم الاعتقاد الخاطئ، والمهارات البصرية لدى الأطفال؟

ولإجابة على هذا التساؤل قام شارمان ونول بفحص أثر التدريب في فهم الاعتقاد الخاطئ لدى أطفال متوسط أعمارهم في حدود الثلاث سنوات ونصف التدريب لتجنب الاندفاع حول سيناريوهات اعتقاد خاطئ متعددة وخاصة أفكار الشخصية الرئيسية في السيناريو، وقد تبين لهم أنه قد تم تعلم استراتيجيات المهام المحددة للنجاح في الاختبارات التي أجريت بعد التدريب، ولم يتبين أثر واضح في تطوير الحالات العقلية، وكذلك في اكتساب بعض المفاهيم لدى الأطفال.

وفي دراسة كيريج وكوهين (Craig & Cohen,2000) بعنوان، القدرة على سرد القصص وعلاقتها بالتخيل لدى عينات متباينة من الأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من (ن= 13) يعانون من التوحد، و(ن= 14) من ذوي متلازمة إسبيرجر، و(ن= 15) يعانون من صعوبات متوسطة في التعلم (MLD) Moderate Learning Difficulties و(ن= 14) أطفال عاديون.

وتم إجراء تجانس في العمر العقلي اللفظي Verbal Mental Age (VMA)، وتم عرض قصتين، أحدهما وهمية والأخرى واقعية، وطلب من المجموعات الأربعة التعليق والرد على التساؤلات في كل قصة على حدة، وأبرزت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي صعوبات التعلم والعاديين، ومجموعي التوحد وإسبيرجر في إنتاج تعليقات وهمية لصالح مجموعتي صعوبات التعلم والعاديين.
- وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في التعليقات والتساؤلات على القصص الواقعية لصالح العاديين يشهيم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

«نظرية العقل» من إيمان بقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة»

- وجود فروق دالة إحصائية في إنتاج التعليقات والرد على التساؤلات في القصص الوهمية، لصالح الأطفال ذوي متلازمة إسبيرجر مقارنة بأقرانهم ذوي التوحد.

وتعليقاً على هذه الدراسة فإنها تقدم دليلاً تجريبياً تضعف الفرضية في رواية القصص لدى الأفراد ذوي التوحد، ويعزى هذا إلى اختلال في الوظيفة التنفيذية ونظرية العقل.

ويعتقد أن العمر العقلي المنخفض يلعب دوراً مهماً في الاستجابات لدى الأطفال، لذا يوصى بدراسة بين ذوي الإعاقات والتحكم في تصميم البرامج والإرشادات لمعالجة الخلل الذي يكون أحد العيوب في حساب الجوانب الاجتماعية والعرفية والأكاديمية.

وفي الدراسة السابقة توحي للأخصائيين بأن يركزوا في كلمات الأطفال ذوي التوحد وكذلك ذوي متلازمة إسبيرجر، لأن ما يقولوه قد يكون قصة خيالية وهنا ينبغي أن تعرض للتحليل والتقييم والتعليل والتفسير لعل ذلك يكون مؤشراً لعمليات الابتكارية تجري من قبل هؤلاء الأطفال وتكون فرصة لأن تكون أحد المداخل العلاجية أو الإستراتيجيات التدريسية، وهو ما يعرف باستراتيجية التفكير الابتكاري تنوي الإعاقات أي أن تستمع هؤلاء الأطفال جيداً وتأخذ منهم ونحلله ونصيفه في قالب جديد، نرده إليهم بالارتقاء وتحقيق الأهداف المرجوة.

وفي دراسة هاتون وهيسبر وكيندرمان وبلاكشاو (Hatton;Hare;Kunderman& Blackshaw,2001) ودارت حول نظرية العقل، العزو السببي وجنون العظمة Paranoia في متلازمة إسبيرجر، وتكونت العينة من (ن = 25) مشاركون يعانون من متلازمة إسبيرجر، وتراوحت أعمارهم ما بين (15 – 40) عاماً، واستخدم مقياس مهام نظرية العقل، كما استخدم مقياس جنون العظمة، ثم تطبق هذا المقياس على أفراد العينة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين مرتفعتين ومنخفضتين طبقاً لدرجاتهم على مقياس البارانويا، بينت



النتائج إلى أن مجموعة الشرحين لديهم عجز في أداء مهام نظرية العقل، فكما تبين عدم وجود فروق بين المجموعتين في التعرف العنسي.

وبإجراء دراسة مقارنة قام بها مارك وفن وستيفاني وسكارلسون وموسى وكانغ (Mark; Fen; Stephanie; Carlson; Moses; and Kang, 2001) ودارت حول تطور الوظيفة التنفيذية لنظرية العقل، وقد هدفت إلى تفحصي العلاقة بين نظرية العقل والوظيفة التنفيذية لدى أطفال ما قبل المدرسة في الصين وأميركا.

حيث تكونت العينة من (ن= 109) طفلاً من الصين، و(ن= 107) مثلاً أميركياً، وتراوح أعمارهم ما بين (3 -- 5) سنوات وقد استخدمت مقاييس القدرة اللغوية، المعتقدات الخاطئة، المهمات الخاطئة، وقد تم تسجيل أخطاء فيديو للأطفال في شكل البلدين كاختبارات فردية تستمر مدة (45) دقيقة وكانت المدة بنارق أسبوع بين كل اختبار وآخر والأطفال الأمريكيين كانت اختياراتهم في غرفة الباب في مختبر أما الصينيون فقد تم اختبارهم في غرفة هادئة في مدارسهم. وقد أشارت النتائج إلى:

- تفوق أطفال الصين على نظرائهم من أميركا على كل المقاييس الخاصة بالوظيفة التنفيذية.
- وجود اختلاف في مراحل تطور نظرية العقل لدى العنيتين وكانت لصالح أطفال الصين. وقد عزى الباحثون السبب في ذلك هو تكوين الوظيفة التنفيذية مهمة لتطور نظرية العقل، وقد اشرح الباحثون أيضاً قصير الأعمار للأطفال لفرص وتجارب ربما يزيد من تطور النظرية لدى الأطفال.
- تبين أن الأطفال الأمريكيين أعلى في الملاحظة اللغوية من (قراهم الصينيين).
- وقد عزى هذا إلى التباين بين الثقافات، ولتعب الشروق الفردية دوراً في الوظيفة التنفيذية وتوقع نظرية العقل للأطفال في كل الثقافات، وهكذا: فإن العلاقة بين الوظيفة التنفيذية والأداء على مهام نظرية العقل هي علاقة ارتباطية قوية عبر تباين الثقافات.

«لأنظرية العقل مُزيدة من الإدراك بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»»

وبعد دراسة أبديتو وبلايتو وكيسن ووايسمان وكارادوتير وأوبراين وكاثونون (Abbeduto, Pavetto, Kesin, Weissman, Karadottir, O'Brien, Cawth on, 2001) التي تناولت الملف اللغوي والمعرفي لمتلازمة داون، الأدلة على ذلك من المقارنة مع متلازمة إكس الهشة، حيث تناول الملف مبادئ هيا:

- ما هي معيقات عمل نظرية العقل لدى الأشخاص الذين يعانون من متلازمة داون؟
- ما هي جوانب الملف اللغوي والمعرفي لمتلازمة داون؟

والإجابة عن هذه الأسئلة، تم التركيز على ثلاثة أبعاد تحدد أفراد متلازمة داون (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ونظرية العقل) بالمقارنة مع الأفراد الذين يعانون من متلازمة إكس الهشة، وهي مرتبطة بشكل من أشكال الإعاقات الفكرية، حيث بينت نتائج الدراسات عدم وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين من الأفراد في اللغة الاستقبالية ونظرية العقل. بينما بينت النتائج وجود فروق دالة لصالح أفراد متلازمة داون في اللغة التعبيرية.

وبعد دراسة أجراها باترسون (Peterson, 2002) والتي هدفت إلى فحص تطور مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال من خلال إدراك الصور (دراسة مقارنة) حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى أطفال صم متوسط أعمارهم تسع سنوات ونصف، والمجموعة الثانية أطفال يعانون من التوحد، متوسط أعمارهم تسع سنوات ونصف، المجموعة الثالثة أطفال عاديون متوسط أعمارهم أربع سنوات ونصف، واستخدم الباحث مقياسين أولهما: الاختبارات المعيارية لفهم الاعتقاد الخطأ، وثانيهما: مقياس الرسم الخطأ.

- حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين ادعاءات الأطفال الصم والأطفال الذين يعانون من التوحد في الاختبارات المعيارية لفهم الاعتقاد الخطأ.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أداءات الأطفال الصمم والأطفال الذين يعانون من التوحد على مقياس الرسم الخطأ.

هذه الدراسة تعطي الباحثين دلالة على أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو لديهم مؤشرات تتجاوز مفاهيم نظرية العقل.

وفي دراسة أجراها مايكل وإيما ومساني وراشيل وشارلز ومينز (Michelle, Emma, Mani, Rachel, Charles & Meines, 2002) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ونظرية العقل لدى الأطفال، حيث تكونت العينة من مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات، واستخدم الباحث مقياسين أولهما، مهام نظرية العقل، وثانيهما، مقياس الحالة العقلية من وجهة نظر الأم حيث بيّنت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين أداءات الأطفال في مهام نظرية العقل ووجهة نظر الأمهات في الحالة العقلية لأطفالهن، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين مهام نظرية العقل والحالة الأمنية للعطفل من وجهة نظر الأم، كما دلت النتائج على التنبؤ بوجود تحسن في الأداء على نظرية العقل لدى الأطفال من وجهة نظر الأمهات، كما دلت على وجود تنبؤ لقدرة الأطفال اللفظية.

بينما هدفت دراسة تساجر وجوزيسيف وشيلي (Tager, Joseph & Shelly, 2003) إلى فحص التغير التطوري في نظرية العقل حيث تكونت العينة من 57 طفلاً توحيدياً، تراوحت أعمارهم من (4 - 14) عاماً، وتم إجراء اختبارات نظرية العقل في الغياس الأولي، وبعد مرور عام. أشارت النتائج إلى تحسن تطوري دال إحصائياً في قدرات نظرية العقل التي كانت مرتبطة بشكل أولي مع مقدرة الأطفال اللفظية، أي أن اللغة هي إحدى المؤشرات الدالة على تفعيل الحالات العقلية ومؤشر هام لعمليات توظيف مهام نظرية العقل.

وفي دراسة زيالتاس ودوركين وبرايت (Ziata, Durkin & Pratt, 2003) والتي هدفت إلى دراسة الضروك في إنتاج الكلام لدى الأطفال الذين يعانون من

«نظرية العقل» مرتبطاً من الإهانة بتفردات ذوي الحاجات الخاصة»

التوحد ( $n = 12$ )، والأطفال الذين يعانون من إسبيرجر ( $n = 12$ )، والأطفال ذوي اضطرابات اللغة والكلام ( $n = 24$ )، والأطفال العاديين ( $n = 24$ ). وتعرضت المجموعات الأربعة لاختبار ذلة الفسان - أحد اختبارات نظرية العقل - وتوصلت النتائج إلى أن:

- الأطفال الذين يعانون من التوحد أقل بكثير في إنتاج الكلام وبالذات في بعد التدبيرات والأوصاف مقارنة بأطفال المجموعات الثلاث الأخرى.
- لا يوجد اختلاف في إنتاج الكلام بين مجموعة الأطفال الذين يعانون من حالة إسبيرجر وذوي اضطرابات اللغة والكلام والأطفال العاديين.
- تبين أن الأطفال الذين يعانون من التوحد ومتلازمة إسبيرجر لديهم الرغبة ومؤشرات قليلة إلى الفكر والاعتقاد.
- تبين أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام والأطفال العاديين لديهم مؤشرات أعلى إلى الفكر والاعتقاد.

ويمكن استنتاج أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام والأطفال العاديين لديهم مؤشرات أعلى في استخدام مهام نظرية العقل، من الأطفال الذين يعانون من التوحد الأطفال ذوي متلازمة إسبيرجر.

وفي دراسة ميلر (Miller, 2004) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين اللغة ونظرية العقل، وكان التساؤل الرئيس لشكل الدراسة هو هل نظرية العقل تتطور بشكل مستقل عن اللغة؟ حيث تفرع منه الأسئلة التالية:

1. هل يمكن لأطفال Specific Language Impairment (SLI) أن يتجنبوا في مهام الاعتقاد الخطأ على الرغم من تميزهم اللغوي، عندما تكون المتطلبات اللغوية مهمة للاعتقاد الخاطئ متدنية.
2. هل توجد علاقة تبادلية بين الأداء في تراسيب إسكمال الجمل ومهمة الاعتقاد الخاطئ، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تكونت من (15) طفلاً يعانون من اضطرابات قوية، والمجموعة الثانية تكونت من (15)

مفضلاً عاديين كمجموعة ضابطة بنفس الفئة العمرية، والمجموعة الثالثة تكونت من (15) مفضلاً عاديين كمجموعة ضابطة من أجل مستوى الاستيعاب اللغوي في مهمة الاعتقاد الخاطئ، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس:

- أولاً: مقياس معياري لهما: نظرية العقل؛
- ثانياً: مقياس تغير موقع مهمة الاعتقاد الخاطئ،
- ثالثاً: مقياس التمييز بين المهام الحسية والتخيلية، وقد استخدم تحليل معامل الارتباط الجزلي، والتحليل الخطي، واختبار ويلكسون وماني ويتني لاستقصاء العلاقات بين مقاييس إكمال الجمل والاعتقاد الخاطئ لجميع الأطفال لكل مجموعة.

- أبرزت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أطفال SLA ومتوسط أداء أقرانهم في نفس المرحلة العمرية عندما كانت درجة الصعوبة اللغوية في مهمة الاعتقاد الخاطئ.
- وتوجد فروق دالة إحصائية بين نفس المجموعتين في اختبار فهم إكمال الجمل.
- كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية.
- كذلك المجموعتين الأولى والثانية بين مقياس تغير موقع مهمة الاعتقاد الخاطئ واختبار إكمال الجمل.
- كما أبرزت النتائج وجود علاقة خطية بين إكمال الجمل والنجاح في الاعتقاد الخاطئ.
- وقد توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الأطفال الذين يعانون من SLA يمكن أن يكون أداؤهم أفضل عند مستوى عمري مناسب، وأن إتقان إكمال الجمل يعد متنبأً للقدرة في مهام الاعتقاد الخاطئ.

«نظرية العقل "مزيداً من الإيثار" تترك ذري الحاجات الخاصة»  
 وفي دراسة مايكا وكويوتو (Mika Kitano, 2004) بعنوان المعرفة الدلالية  
 ونظرية العقل دراسة مقارنة: حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة  
 الأولى تكونت من أطفال يعانون من التوحد، المجموعة الثانية تكونت من الأطفال  
 الذين يعانون من الإعاقة العقلية، المجموعة الثالثة تكونت من الأطفال العاديين،  
 واستخدم الباحث مقياسين أولهما، مقياس استيعاب الجمل الفنية للمعلوم والفنية  
 للمجهول، وثانيهما: مقياس فهم الاعتقاد الخاطئ.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الأولى  
 أطفال يعانون من التوحد والمجموعة الثالثة الأطفال العاديين في اختبار المعرفة  
 الدلالية، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الأولى والمجموعة  
 الثانية في اختبار المعرفة الدلالية، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية بين  
 المجموعتين الأولى والثالثة في فهم الاعتقاد الخاطئ، كما بينت وجود فروق دالة  
 إحصائية بين الأطفال الذين يعانون من التوحد والأطفال الذين يعانون من الإعاقة  
 العقلية في فهم المعتقدات الخاطئة لصالح أطفال التوحد.

ويتضح من النتائج بأن الأطفال الذين يعانون من التوحد يمتلكون ذكاء  
 لفظياً معيناً يمكنهم الاستفادة من المعرفة الدلالية من أجل استيعاب جمل مثل  
 الأطفال العاديين، وأن القدرة على استيعاب الجمل مستقلة بشكل نسبي عن نظرية  
 العقل.

وفي دراسة قام بها كل من كاتي وهيلن (Kate and Helen, 2005)  
 لخصص مستوى الخطأ من الدرجة الثانية في متلازمة ويليامز  
 Williams Syndrome، كما هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص هؤلاء  
 الأطفال، وتكونت العينة من أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتبين بأنهم يتسمون  
 بخصائص منها، الأنفة غير العادية والاهتمام القوي بالآخرين: اجتماعيون كثيراً،  
 ودودون، منطلقون مهتمون كثيراً بسعادة الآخرين: منساقين لأوجه البشر  
 ومستجيبون بشكل كبير لألام الآخرين، وهذا الاهتمام القوي بالآخرين والمرتب

بقدرة تعابير الوجه المتنازعة واستخدام اللغة بطرق اجتماعية جداً، إلا أنهم يواجهون صعوبة كبيرة مع نظرائهم.

وقد توصل الباحثان إلى أن الأطفال الذين يعانون من متلازمة وفيلاز لديهم مهام نظرية العقل، ويستفيدون من سلوك الآخرين فيما يتعلق بمجموعة من الحالات العقلية المتوافقة والمربطة بسبب ما (مثل الاعتقادات، الرغبات والذوايا). وأن شالية الانفعال المصيرين أدوا جيداً في مهمة الاعتقاد الخطأ من الدرجة الثالثة.

وفي دراسة قام بها والكر (Walker, 2005) بعنوان الضيق الجندرية في الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة استناداً إلى نظرية العقل.

وتكونت العينة (ن = 110) من الإناث والذكور، وتراوح أعمارهم ما بين (3 - 5) سنوات.

وقد أعدت أداة لقياس مهام نظرية العقل في جوانب التواصل المقصود مع الآخرين، وتحسين التواصل مع الآخرين، وتوصفت النتائج إلى:

- كانت الإناث أكثر صفاء في تحديد نوايا الآخرين وتوليد حلول فعالة للمشاكل الاجتماعية.
- وكانت الإناث أكثر سهولة وأكثر من الذكور ومن أكثر حياءاً من الذكور.
- ومن ناحية ثانية فإن الذكور كانوا أكثر تورطاً في سلوكيات عدوانية فيزيائية سواء شفهية أو جسدية.
- إضافة إلى أن الذكور والإناث الأكبر سناً، كانت سلوكياتهم أكثر اجتماعية من الأصغر سناً.
- وقد أشارت النتائج إلى أهمية التصنيف الاجتماعي في التأثير على المهارات المعرفية والإدراكية الخاصة والجمعة، لتحديد الكفاءة الاجتماعية بين

## «نظرية العقل» مبدأ من الإثبات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

المدكور والإثبات، وله تأثير على اختيار الأهداف الاجتماعية محل اهتمامهم.

- وأشارت النتائج إلى أن التدخل لتطوير الحالة العقلية (نظرية العقل) قد تزيد أو تقلل السلوك المبرالي وتحسن السلوك الاجتماعي.

وهذه الدراسة يمكن أن تفسر من خلال دراسة ميكنولوجية الجينات، وفيها تمت الإشارة إلى أن الاختلافات المهمة بين الأطفال الذكور والإناث تظهر في طريقة تفكيرهم في المشاكل الاجتماعية وصيفية قيامهم بالتحولات لحل الصراعات التي تنشأ بينهم، فالأطفال يختارون أهدافاً اجتماعية واستراتيجيات قائمة على تأثير المعلومات من التنبؤات الاجتماعية التي يعيشون بها، لذا فإن العلاقات الاجتماعية الناجمة توفر قرصاً بلغة الأهمية بين أفكار الأطفال وتصرفاتهم وتحسن علاقات الأطفال بتقاريرهم عندما يستطيعون تحديد الثواب الاجتماعية للآخرين، ويفهمون العلاقات والأفعال والرسائل والمعتقدات التي يمتلكها الآخرون والدراسات الحديثة اكتشفت ثلاثة مباحث أساسية:

- طبيعة الفروقات الفردية، وأنها في الميكنات الاجتماعية لعلاقات الأطفال بأقرانهم.
- الفروقات الفردية في تفهم الأطفال لنظرية العقل.
- العلاقة بين المتغيرين وهذه العلاقة تختلف بالنسبة للإناث والذكور.

وبعد دراسة جرانست وروسو وميسونر ورحمن وبيسورك وكسورنش (Grant, Russo, Munir, Rahman, Burack & Cornish, 2005) والتي هدفت إلى فحص التصور في نظرية العقل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة (X) الشهية وهل هو خلل في حالات اجتماعية بسيطة حسب حالتهم العقلية، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تكونت من أطفال يعانون من التوحد، المجموعة الثانية تكونت من الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، المجموعة الثالثة تكونت من الأطفال المصابين بمتلازمة (X) الشهية، واستخدم الباحثون ثلاثة



مقياسين أولهما، مقياس معياري، لهما نظرية العقل، وثانيهما، مقياس لتغير موقع مهمة الاهتمام الخافض، فالنهما مقياس: التمييز بين المهام الحقيقية والتخيلية.

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المصابين بـ FragileX Syndrome لديهم بالفعل ضعف في نظرية العقل مقارنة بالمجموعة الأولى أطفال يعانون من التوحد والثانية أطفال يعانون من متلازمة داون، وبينت النتائج أن وجود فروق دالة إحصائية في أنماط الاعتقادات الخاطئة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التمييز بين المهام الحقيقية مقابل المهام التخيلية مما يوحي بوجود تطور غير قياسي يتجاوز التأخر المعرفي العام، ويتبين من هذه الدراسة أن مهام نظرية العقل قد تتطور متجاوزة بذلك التأخر المعرفي العام وذلك يرجع إلى طبيعة بيئة الدراسة.

لم يتم التوصل فيما إذا كانت أعراض الأطفال ذوي التوحد، وأعراض الأطفال ذوي متلازمة (X) الهشة (FragileX Syndrome (FXS)، يمكن معالجتهما بإستراتيجيات محددة وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة، وقد يستمر في بعض الأحيان إلى مرحلة المراهقة وما بعدها.

وبعد دراسة قام بها لويس وأبينكو وميوتشي وريتشموند وجابيلزو وبرونو وشروود (Lewis, Abbeduto, Mutphy, Richmond, Giles, Brouno & Schroededer, 2006) التي هدفت إلى فحص المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية مع الأفراد ذوي متلازمة (X) الهشة مع أو دون ذوي التوحد، وقد تكونت العينة من (ن= 10) يعانون من متلازمة (X) الهشة والتوحد، و(ن= 21) يعانون من متلازمة (X) الهشة، واستخدم اختبار النكاه غير اللفظي على المجموعتين، كما استخدم مقياس اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية، وكذلك مقياس مهمة العقل. وقد أسفرت النتائج عن:

«نظرية العقل مُزبداً من الآليات بقدرة ذوي الحاجات الخاصة»»

- وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في اختبار الذكاء غير اللفظي ودرجة الإدراك وكانت لصالح المجموعة الثانية الذين يعانون من متلازمة (X) الهشة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مقياس مهمة العقل.
- تم تحسين أداء الأطفال ذوي متلازمة (X) الهشة في مقياس اللغة الاستقبالية وقياس مهمة العقل.
- تبين وجود تحسن طفيف في قياس اللغة التعبيرية.

وتشير النتائج إلى وجود علاقة طردية بين قياس اللغة الاستقبالية ومهمة العقل مع معدل الذكاء غير اللفظي: كلما تبين عدم تحسن في المهارات الاجتماعية، ووصل ذلك إلى مرحلة المراهقة وما بعدها، وتم تتضح في الدراسة أسباب التفسير ذلك.

وفي دراسة توريسو وجالي وليبيريا وجالياردى وبورجاني وهولبراندسي (Lorusso, Galli, Libera, Gagliardi, Borqani & Hollebrandse, 2007) الموسومة بمؤشرات نظرية العقل - مقارنة بين الأفراد ذوي المتلازمات الوراثية والقرانهم العاديين.

وهدفت إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي هل تطور نظرية العقل يعتمد على التطور اللغوي؟ تكونت العينة من الأفراد ذوي متلازمة كورنيليا دي لاليج، ومتلازمة داون، ومتلازمة وليامز والقرانهم العاديين، متجانسين في الجنس والعمر العقلي، واستخدمت الدراسة أداة لقياس التطور المعرفي، وقد تم فحص البيانات التي تم الحصول عليها من التحليل النوعي للإنتاج التعبيري من أفراد الدراسة بتباينهم. حيث أظهرت نتائج التحليل، القدرة على الاستخدام الفعال للخصائص الشخصية، ووجود علاقات متبادلة بين الكلام والتغيرات المعرفية واللغوية. كما تبين وجود ضعف في بعض النواحي الفكرية مع خصوصية التعبيرات اللغوية لدى أفراد المتلازمات الوراثية، وقد برز في الإنتاج التعبيري وجود أنماط متميزة لدى أفراد المتلازمات الوراثية. كما تبين من مجمل التحليل وجود علاقة ملحوظة بين

التطور اللغوي، والتطور المعرفي، ومهام نظرية العقل، وهذه العلاقة لا يمكن اختزالها إلى روابط سببية أحادية الاتجاه.

وفي دراسة كالاند وسميث ومورتسن (Kaland, Smith & Mortensen, 2007) حول الاستجابة على اختبارات نظرية العقل دراسة مقارنة، بين المراهقين من ذوي متلازمة إسبيرجر والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (ن= 21) من المراهقين من ذوي متلازمة إسبيرجر، (ن= 20) من أقرانهم العاديين، وبمتوسط عمر زمني بلغ (15) عاماً، وقد استخدمت اختبارات في الكشف عن القدرة على اتخاذ الاستدلالات العقلية لنظرية العقل، وقد توصلت النتائج إلى: لا توجد فروق بين شكل المشاركين في كل المهام الواردة في الاختبار الكشف عن الاستدلالات العقلية، ووجود فروق بين المجموعتين في سرعة الاستجابة، لصالح العاديين. كما تبين وجود مشاكل في القدرة على التحكم لدى المراهقين من ذوي متلازمة إسبيرجر.

وفي دراسة ماريلا وبيرييرا وميغيل (Mariela; Pereira & Miguel, 2007) وكان عنوانها قدرات الاتصال وتطور نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث هدفت إلى تحليل القدرة على عزو المعرفة للآخرين في سياق التواصل معين، تكونت عينة الدراسة من (ن= 74)، بمتوسط عمر زمني (4.6) هام، تم عرض مهمتي نظرية العقل لقياس مستويات التعقيد المتزايدة في العزو المعرفي، عزو المعرفة والجهل، و" فهم الاعتقاد الخاطئ"، وتم ترتيب أفراد العينة في أزواج حسب العمر ومستوى الأداء في مهام نظرية العقل. وشاركت هذه الأزواج في مهمة اتصال مرجعي مصغرة خصيصاً لهذه الدراسة، تم تحليل التبادلات الاتصالية الناتجة باستخدام نظام تصنيفي مجزأ إلى ثلاثة مستويات (الوظائف، الانفعالية، الدقة الوصفية، وغموض الرسالة)، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستويات مختلفة من الاستيعاب الاجتماعي فيما يتعلق بتمثل المصادر الاتصالية التي يستخدمونها في شكل مستوى، وبشكل خاص، يبدو أن فهم الاعتقاد الخاطئ هو المنسب الأقوى للتغيرات في تطور الأطفال في الكفاءة الاتصالية.

«نظرية العقل» مزجاً من الإيمان بقدرات ذوي الحاجات الخاصة».

وبعد دراسة قام بها بيترسون وسلونير وبينتر (Peterson, Slaughter & Paynter, 2007) بعنوان تطور النضج الاجتماعي Social Maternity ونظرية العقل عند الأطفال ذوي التوحد، وقد قام الباحثون بدراسة مقارنة تهدف لاكتشاف الروابط بين السلوك الاجتماعي ونظرية العقل، عند أطفال التوحد من خلال دراستين مستقتتين، أولهما تم فيها استخدام بطاقة لاختبار المعتقد الخاطئ من النوع الأول، على عينة مكونة من (37) طفلاً، حيث تم التوصل إلى أن نظرية العقل موجودة عند هذه المجموعة بمعزل عن العمر الزمني، والبيان وجود علاقة ارتباطية بين نظرية العقل والنضج الاجتماعي بمعزل عن سن النضج والقدرة اللفظية، وبعد الدراسة الثانية استخدم فيها مقياس يقيس سرعة العمليات العقلية ودقتها (القياس النفسيولوجي)، ومقياس للنضج الاجتماعي مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي لها، وتكونت العينة فيها من (43) طفلاً، وتوصلت إلى نتائج متباينة عند أفراد العينة في تفسيرات الدراسة، كما سجلت النتائج تطوراً ملحوظاً في مبادئ نظرية العقل والنضج الاجتماعي لدى أفراد العينة وكانت ذات دلالة تساهل الأعمار الصغيرة.

وبعد دراسة سانتوس وديوريلي (Santos & Deruelle, 2009)، والتي هدفت إلى قياس القدرات اللفظية والبصرية في مهام نظرية العقل لدى الأفراد الذين يعانون من متلازمة ويليامز، وقد استخدمت الدراسة القدرات اللفظية والبصرية ومهام التحقيق في إسناد النوايا مع الأفراد باختلاف العمر العقلي. وأظهرت النتائج تحسن أداء الأفراد في القدرات اللفظية، بينما لم يتم التحسن في القدرات البصرية، ولم يتبين استخدام الأفراد لمهام نظرية العقل في حالة الأداء اللفظي والبصري.

ويعتقد المؤلف أنه يمكن استخلاص جملة من المؤشرات منها، وجود علاقة بين مهام نظرية العقل والتحسين في السلوك الاجتماعي، كما يمكن استخدام مهام نظرية العقل لتحسين السلوك النمطي، كما يمكن تنمية القدرات اللفظية والبصرية من خلال استخدام إستراتيجية تبني على نظرية العقل.

وبحسب دراسة سينيوسا وشارفويت ووايت وثرث (Seniu, Southgate, White & Frith, 2009) بعنوان غياب التلقائية في مهام نظرية العقل لدى أفراد إسبيرجر، حيث تكونت العينة من (ن= 17) من ذوي متلازمة النمطية العصبية، (ن= 19) من الذين يعانون من إسبيرجر، وعرضت عليهم مهام لفحص الاعتقاد الخاطئ، وزلة اللسان، واختبارات لقياس سلوك التحديق، تبين أن الأفراد ذوي متلازمة إسبيرجر، أكثر فهماً للحالات الذهنية مثل الرفيق، والمعتقدات والنوايا، على الرغم من وجود ضعف في التواصل الاجتماعي. كما تبين عدم وجود فروق بين العينتين في فحص الاعتقاد الخاطئ. وتبين وجود علاقة بين تتبع بعض المهام وسلوك التحديق لدى العينتين.

وبحسب دراسة توماس وهينكه ومانسدوك ومانسر ويسرون وجوكسل وداوم (Thoma, Hennecke, Mandok, Wahnert, Brune, Juckel & Daum, 2009) والتي بحثت في اللغة الاستقبالية وعلاقتها بخلل الوظيفية التنفيذية ونظرية العقل لدى مرضى الفصام، حيث تكونت العينة (ن= 24) من مرضى الفصام، (ن= 20) من مدمني الكحول، كعينة مقارنة للأعراض النفسية، ولديهم عجز في الوظيفة التنفيذية ونظرية العقل فضلاً عن اختلال وظيفي فيشرة مقدم الفص الجبهي، والتي قد تتعلق في صعوبات الفهم، و(ن= 34) من الأصحاء، وصمم اختبار موضوعي - اختياري من متعدد، احتوى على خيارات تباينت ما بين ذات معنى ومضاهة، وخيارات صحيحة وغير صحيحة، تفسيرات مجردة وذات مغزى صحيح، واختبار إدراكي، واختبار مهام نظرية العقل.

أظهرت النتائج من، تدني دال إحصائياً لمرضى الفصام في الاختبار الموضوعي واختبار مهام نظرية العقل. وضعف واضح في المجالات التنفيذية لدى جميع الأفراد المرضى. ويعاني مرضى الفصام من اختلال وظيفي تنفيذي مقارنة مع الأفراد مدمني الكحول. كما يعاني مرضى الفصام من تدني ترتيب الوظائف الإدراكية بما في ذلك السيطرة السلوكية التنفيذية. ويعاني مرضى الفصام من عدم الحرفية في اللغة والفهم بسبب وظيفي.

«نظرية العقل» مزيداً من الإجابات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة»

وبعد دراسة جولتي وسيوبهان وإيمانويل وصوفي ودومينيك وريشو وإيزابيل وتيفين وفلورنسا وبول وسارك (Julie, Siobhan, Emmanuelle, Sophie, Dominique, Renaud, Isabelle, Tiphaine, Florence, Paul & Marc, 2009) والتي هدفت إلى الكشف عن نظرية العقل لدى مرضى باركنسون، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات (ن= 17) مريضاً تم تشخيصهم حديثاً بمرض باركنسون، و(ن= 127) مرضى مزمنين بمرض باركنسون، و(ن= 26) مجموعة ضابطة. ولم استخدام اثنين من الاهتمام في نظرية العقل: أولهما مهمة بصرية، وتعكس النحى العاطفي في نظرية العقل، وثانيهما مهمة لفظية، وتعكس النحى العاطفي والعربي معاً، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود اختلافات كبيرة في نظرية العقل لدى المرضى الذين تم تشخيصهم حديثاً بمرض باركنسون. ووجود اختلافات كبيرة في نظرية العقل لدى المرضى ذوي الحالات المزمنة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الأولى حديثي الإصابة بمرض باركنسون، والمجموعة الثانية الحالات المزمنة بمرض باركنسون في نظرية العقل وكانت لصالح الأولى، كما تبين أن أفراد المجموعة الثانية الحالات المزمنة بمرض باركنسون يعانون من التدهور الإدراكي، كما يعانون من ضعف عام في النحى العربي والعاطفي، وتبين أن علاج الدوبامين ليس له تأثير فعال على مسارات نظرية العقل.

وبعد دراسة سبيك وشولت وفان (Spek, Scholte, Van, 2009) نظرية

العقل، دراسة مقارنة بين الحالات من ذوي الاضطرابات التعلالية حيث تكونت عينة الدراسة.

(ن= 32) من أفراد التوحد عالي الأداء، و(ن= 29) ممن يعانون من حالات

إسبيرجر، و(ن= 32) ممن يعانون من متلازمة النمطية العصبية، واستخدمت أدوات قياس تقيس مهام نظرية العقل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود ضعف هام لدى الأفراد ذوي التوحد عالي الأداء ومتلازمة إسبيرجر في الأداء على

## «الفصل الأول»

اختبار فحص غير مألوفة حكماً تبين وجود مشاكل عديدة لدى الأفراد ذوي متلازمة النمطية العصبية في فحص مهام نظرية العقل. ولا توجد فروق بين المجموعات الثلاث في اختبار فحص سلوك التحديق.

## مراجع الفصل الأول

### أولاً: المراجع العربية:

- الإمام، محمد، صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2008). مراحل تطور نظرية العقل لدى المعاقين عقلياً، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 32، الجزء الرابع.
- الإمام، محمد، صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2009). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، القائمين للتعلم في ضوء نظرية العقل، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 63، الجزء الثاني.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2010 - أ)، الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2010 - ب)، الإعاقات التطورية والفكرية، تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2010 - ج)، السلوكيات الدالة على نظرية العقل، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2010 - د)، التوحد ونظرية العقل، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2011 - أ)، التوحد رؤية الأهل والأخصائيين، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الإمام محمد صالحي، الجوالده، فؤاد عيد (2011 - ب)، اضطرابات النمو الشامل، عمان، الأردن، دار الثقافة.
- الجوالده، فؤاد عيد (2008)، فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى المعاقين عقلياً في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.
- قبيلان، يسام محمود. (2004). تطور مفهوم نظرية العقل لدى هيئة من أطفال مدينة عمان في المرحلة العمرية من ثلاثة إلى ست سنوات، وإلى تقييم العلاقات المحتملة بين مفهوم نظرية العقل وبشكل من التفكير التبادلي والذكاء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان - الأردن.



- Abbeduto L, Pavetto M, Kesin L, Weissman MD, Karadottir S, O'Brien A, Cawthon S, (2001) The linguistic and cognitive profile of Down syndrome: evidence from a comparison with fragile X syndrome. Oct;7(1):9-15. Waisman Center, University of Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin, USA. abbeduto@waisman.wisc.edu, pubMed.
- Angelopoulos (1999). Social behavior during the preschool years in relation to: theory of mind, future-oriented Thinking and Language.
- Astington, Janet (1998). Developing Theories of Mind Cambridge university press.
- Baron-Cohen et al. (1997). Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from very High functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, pp. 813-822.
- Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, pp. 311-324.
- Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness provides a fascinating introduction to the issue, and is warmly recommended. British Journal of Developmental Psychology, 13, 379-398.
- Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: an essay on autism and theory of mind.: MIT Press/Bradford Books.
- Beaumont R, Newcombe P, (2006) Theory of mind and central coherence in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. Jul;10(4):365-82. School of Psychology, University of Queensland, Australia. renae@psy.uq.edu.au, pubMed.
- Bowen: Bruce (1993). A child's theory of mind. Science news. Vol. 144 Issue 3.

- Bowler, DM,(1992): "Theory of mind" in Asperger's syndrome, Department of Social Sciences, City University, London, U.K. J Child Psychol Psychiatry. Jul;33(5): 877 – 93
- Buitelaar, Jan K.van der Wees,Marleen, (1997): Are Deficits in the Decoding of Affective Cues and in Mentalizing Abilities Independent? Journal of Autism and Developmental Disorders, V27 n5 p539-56 Oct 1997.
- Charman,Tony;Knoll,Meredith,(2000), Teaching False Belief and Visual Perspective Taking Skills in Young Children: Can a Theory of Mind Be Trained?, Child Study Journal, v30 n4 p273-304 2000.
- Chin, Hsiao Yun; Bernard-Opitz, Vera(2000): Teaching Conversational Skills to Children with Autism: Effect on the Development of a Theory of Mind. <http://www.eric.ed.gov>.
- Craiq J,Baron-Cohen S.,(2000),Story-telling ability in children with autism or Asperger syndrome: a window into the imagination. ;37(1):64-70. Department of Experimental Psychology, University of Cambridge, UK. sb205@cus.cam.ac.uk.pubMed.
- David, Pitt (2004), theory of mind "vital" lecturo developmental psychology. California State University/Los Angeles.
- De Villiers, J. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, IL & Cohen, D. (Eds.), Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience, 2nd Edition (pp. 83-123). Oxford: Oxford University Press.
- Dennett, D. (1987). The Intentional Stance. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In Astington, J.

- Fodor, J. A. (1976). *The Language of Thought*. New York: Thomas Y. Crowell.
- Fodor, J. A. (1987). *Psychosemantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frye,Douglas;Ziv,Margalit,(2003), *The Relation between Desire and False Belief in Children's Theory of Mind: No Satisfaction?*, *Developmental Psychology*, v39 n5 p859-76 Sep 2003.
- Garner C,Caljas M,Turk J,(1999),*Executive function and theory of mind performance of boys with fragile-X syndrome*. Dec;43 (Pt 6):466-74. Children's Department, South London and Maudsley NHS Trust, Maudsley Hospital, UK PubMed.
- Gopnik A.& Flavell, J. H. (1993). *The development of children's understanding of false belief and the appearance-reality distinction*. *International Journal of Psychology*, 28, 595-604.
- Gopnik A. (1993).*How we know our minds: The illusion of first – person knowledge of intentionality*.*Brain and Behavioral Sciences* ,V16, 1- 14.
- Grant, C. Russo, N., Munir, Rahman, A. Burack J.A. Cornish K (2005): *Theory of Mind Deficits in Children with Fragile X Syndrome*, *Journal Articles; Reports - Research, Journal of Intellectual Disability Research*, V49 n5 p372-378 May 2005.
- Greenfield, P. M., Keller R, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). *Cultural pathways through universal development*. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-190.
- Hala, S., & Carpendale, J. (1997). *All in the mind: children's understanding of mental life*. In S. Hala (Ed.), *The Development of Social Cognition*(pp.189-231). Hove, UK: Psychology Press Ltd.
- Happe, E G. E. (1995). *The role of age and verbal ability in the theory*.

- Hatton, Chris; Hare, Dougal J; Kinderman, Peter; Blackshaw, Alison J.(2001), Theory of Mind, Causal Attribution and Paranoia in Asperger Syndrome ,Autism: The International Journal of Research and Practice, v5 n2 p 147 – 63 Jun 2001.
- Julie Péron, Siobhan Vicente, Emmanuelle Leray, Sophie Drapier, Dominique Drapier, Renaud Cohen, Isabelle Biseul, Tiphaine Rouaud, Florence Le Jeune, Paul Sauleau, Marc Verin(2009). Are dopaminergic pathways involved in theory of mind ?A study in Parkinson's disease. Neuropsychologia, Volume 47, Issue 2, January 2009, Pages 406-414.
- Kaland N,Smith L,Mortensen EL,(2007),Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind. Feb;37(2):197-209. Faculty of Social Sciences, Lillehammer University College,N-2626,Lillehammer,Norway.nils@kaland.net,pubMed
- Kamps. Dugan& Leonard (1992),Teaching social skills to students with autism to increase peer interaction in an integrated first grad classroom J Appl Behav Anal. 1995 Summer; 28(2): 175-188. doi: 10.1901/jaba.1995.28-175.
- Karmiloff-Smith, A., Klima, E. S., Balguti, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. (1995). Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in subjects with Williams syndrome. Journal of Cognitive Neuroscience, 7(2), 196-208.
- Kate Sullivan and Helen Tager-Flusberg(2005):Second-Order Belief Attribution in Williams Syndrome: Intact or Impaired?, American Journal on Mental Retardation: Vol. 104, No. 6, pp. 523-532.
- Kerstin W. Falkman. (2005), Communicating Your Way to a Theory of Mind: The development of mentalizing skills in children with atypical language development Department of Psychology Göteborg University, Sweden.

- Kinderman, Peter (1998). Theory of Mind deficit and casual attribution. *British Journal of Psychology* 98. Vol 89 Issue 2.
- Knoll, Meredith (2000). Teaching false belief and visual perspective. *Child Study Journal* 2000, Vol. 30 Issue 4.
- Kogel & William (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of social skills, *J Appl Behav Anal.* 1993 Fall; 26(3): 369-377. doi: 10.1901/jaba.1993.26-369.
- Leslie, A. M. (1998). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In: J. W Astington, v P. Harris, L., and D. R. Olsen, (eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 19-46.
- Leslie, A.M. (1987) Pretence and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewis P, Abbeduto L, Murphy E, Richmond E, Giles N, Bruno L, Schroeder S, (2006) Cognitive, language and social-cognitive skills of individuals with fragile X syndrome with and without autism. *Jul;50(Pt 7):532-45.* Waisman Center University of Wisconsin, Madison, WI 53705, USA. lewis@waisman.wisc.edu, pubMed.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (Eds). (1994). *Children's early understanding of mind: Origins and Development*. Hove: LEA.
- Lorusso ML, Galli R, Libera L, Gagliardi C, Borqatti R, Hollebrandse B, (2007). Indicators of theory of mind in narrative production: a comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children. *Jan;21(1):37-53.* Scientific Institute E. Medea, Bosisio Parini (LC), Italy. mluisa@bp.inf.it, pubMed.
- Mariela; Pereira, & Miguel (2007) Referential Communication Abilities and Theory of Mind

Development in Preschool Children, *Journal of Child Language*, v34 n1 p21-52.

- Mark A. Sabbagh, Fen Xu, Stephanie M. Carlson, Louis J. Moses, and Kang Lee, (2001), The Development of Executive Functioning and Theory of Mind, A Comparison of Chinese and U.S. Preschoolers, 1Queen's University at Kingston, Kingston, Ontario, Canada; 2Beijing Normal University, Beijing, People's Republic of China; 3University of Washington; 4University of Oregon; and 5University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Meins, Elizabeth, Fernyhough, Charles, Wainwright, Rachel, Das, Gupta, Mani, Fradley, Emma. Tuckey Michelle (2002): Maternal mind- mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding, child development, V73 n6 p1715-26 Nov-Dec 2002.
- Melzoff, A. and Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind in, Baron-Cohen, S. Tager-Flusberg, H. and Cohen, D. J. Editors, understanding other minds: Perspectives from autism, Oxford, Oxford University Press.
- Miller, Carol A (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, V39 n2 p191-213.
- Moore, C (1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental psychology*, V14, 19- 40.
- Moses, Louis J; Carlson, Stephanie M, (2001), Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind, *Child Development*, v72 n4 p1032-53 Jul-Aug 2001.
- Naito, Mika; Nagayama, Kikuo, (2004): Autistic children's common sense and theory of mind: A comparison with typical and mentally retarded children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, V34 n5 p507-519.

- Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Peterson Candida; Slaughter Virginia & Paynter Jessica (2007) ; Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Volume 48, Number 12, pp.1243-1250(8).
- Peterson, Candida (2002). Drawing insight from pictures: the development of concepts of false drawing and false belief in children with deafness, normal hearing, and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, V27 n5 p539-56 Oct 1997.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a " theory of mind ? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Samet, J.(1993) Autism and theory of mind some philosophical perspectives. In S. Baron-Cohen IL Tager-Flusberg, and D. Cohen (eds) *understanding other mind: perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Samson, D., Apperly, I.A., Chiavarino, C. & Humphreys, G.W. (2004). The left temporoparietal junction is necessary for representing someone else's belief. *Nature Neuroscience*, 7(5), 499-500.
- Santos A, Deruelle C.(2009), Verbal peaks and visual valleys in theory of mind ability in Williams syndrome. *Apr*;39(4):651-9. Epub 2008 Nov 28. Mediterranean Institute of Cognitive Neurosciences, CNRS, Chemin Joseph Aiguier, Marseille, France.  
andrefa.santos@incm.cnrs-mrs.fr, pubMed.

﴿نظريّة العقل "مزيّن" من الإشارات بقدرات ذوي الحاجات الخاصة﴾

- Searle, John, (2004): Mind A Brief Interdiction, Oxford university press, New York.
- Senju A, Southgate V, White S, Frith U., (2009), Mindblind eyes: an absence of spontaneous theory of mind in Asperger syndrome. Aug 14;325(5942):883-5. Epub 2009 Jul 16. Centre for Brain and Cognitive Development, Birkbeck, University of London, London, UK.  
a.senju@bbk.ac.uk, pubMed.
- Shlomo Kravetz, Shlomo Katz, Inbal Alfa-Roller, and Stacy Yehos (2003): Aspects of a theory of mind and self-Reports of quality of life by persons with mental retardation Journal of Developmental and Physical Disabilities, Vol. 15, No. 2.
- Sicotte C, Stemberger RM: (1999).o children with PDDNOS have a theory of mind? Loyola College, Baltimore, Maryland, USA. Jun;29(3):225-33 PubMed.
- Siegler, S. (2005) Hand book of Children's Thinking, 4/R, Publisher: Prentice Hall, U.S.A.
- Sigman, M., & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore & P. J. Dunham, (Eds.), Joint attention, Its origins and role in development (pp. 189-203). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, A., Klum, E., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, (1995). Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in subjects with Williams syndrome. Journal of Cognitive Neuroscience, 7(2), 196-208.
- Spek AA, Scholte EM, Van Bockelaer-Onnes IA, (2009), Theory of Mind in Adults with HFA and Asperger Syndrome. Sep 10. GGZ Eindhoven, Beschdijk 771, P.O. Box 1418, 5626 AB, Eindhoven, The Netherlands, aa.spek@ggz.nl.
- Steen, Francis (1997) Theory of Mind communication study: university of California Los Angeles.



- Stone, Valerie, Baron-Cohen (1998) Frontal Lobe contribution to Theory of Mind. *Journal of cognitive Neuroscience*, sep.98, Vol.10 issue.5.
- Suddendorf, K. (1998). Theory of Mind and the origin of Divergent Thinking. *Journal of Creative Behavior* (1998), 31.
- Tager-Flusberg, Joseph, Shelly (2003): Brief Report: Developmental Change in Theory of Mind Abilities in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v33 n4 p461-67 Aug 2003.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S., Baron-Cohen, H., Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, (eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Cognitive Neuroscience Development*, 2nd edn., Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 124-149.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1999). Are theory of mind abilities spared in children with Williams syndrome? Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Thoma P, Hennecke M, Mandok T, Wahn A, Brune M, Juckel G, Daum, (2009), Proverb comprehension impairments in schizophrenia are related to executive dysfunction. *Dec 30;170(2-3):132-9. Epub 2009 Nov 10. Institute of Cognitive Neuroscience, Dept. of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Ruhr-University of Bochum, 44780 Bochum, Germany. pubMed.*
- Tomasello & M., & Cal, I. (2003a). Chimpanzees understand psychological states-the question is which ones and to what extent. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 153-156.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society* Cambridge, Mass: Harvard University press.

«نظرية العقل 'مزيداً' من الإثبات بتغيرات ذوي الحاجات الخاصة»

- Walker, S(2005), Gender Differences in the relation ship between Young Children's Peer- Related Social Competence and Individual Differences in Theory of mind. The Journal of Genetic Psychology, 2005, 166(3), 297-312.
- Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge MA: MIT Press.
- Wellman, H. M. (1985). 'The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition. In S. R. Yussen (Ed.), The growth of reflection (pp. 169-206). San Diego, CA: Academic Press.
- Yirmiya, Narit, Osnat Erel, Michal Shaked, and Daphna Solomonica-Levi(1998). Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals With Autism, Individuals With Mental Retardation, and Normally: Developing Individuals Psychological Bulletin Copyright 1998 by the American Psychological Association, Inc., Vol. 124, No. 3, 283-307.
- Yirmiya, Narit, Tammy Pilowsky, Daphna Solomonica-Levi, and Cory Shulm(1999). Brief Report: Gaze Behavior and Theory of Mind Abilities in Individuals with Autism, Down Syndrome, and Mental Retardation of Unknown Etiology: Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 29, No. 4.
- Yuki Otsuka, Naoyuki Osaka, Takashi Ikeda, Mariko Osaka(2009), Individual differences in the theory of mind and superior temporal sulcus Neuroscience Letters, In Press, Uncorrected Proof, Available online 24 July 2009.
- Ziatas K,Durkin K,Pratt C.(2003) Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. Winter;15(1):73-94. PubMed.
- Zunshine, Lisa(2008). Theory of Mind and Fictions of Embodied Transparency:: The Ohio State Univ. Press.



الفصل الثاني

نظرية الذكاءات المتعددة

نظرة تفاؤلية لذوي

الحاجات الخاصة



## الفصل الثاني

### نظرية الذكاءات المتعددة

#### «نظرية تعاؤلية لذوي الحاجات الخاصة»

#### مقدمة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم - انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية معقدة تحدث داخل الدماغ - وهي مشكلة لا نتعلم تكون ناتجة من خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ، وذلك من خلال:

- اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.
- التأكيد على أن المظاهر المدرسية الحالية تركز فقط على الذكاء اللفظي - اللغوي، والذكاء الرياضي، المنطقي، والذاتيان بعدان مصدر الصعوبات لدى الطلبة، بالرغم من تشبع هذه الفئة بالعديد من الموهب في الذكاءات الأخرى، كالذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء البصري، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، التي لا توليه المظاهر المدرسية الحالية اهتماماً كافياً.
- النظر إلى البيانات الصدفية على أنها بيانات فقيرة تخلو من التأثيرات التي تتناسب مع ميول الطلبة، مما يعكس سلباً على دافعتهم وانتباههم، ويظهر ذلك على شكل تدني في التحصيل الدراسي.

(Armstrong, 1999)

وهكذا نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تحاول تغيير طبيعة النظرة إلى الأفراد من خلال اكتشافهم العام الذي يهتم قدراتهم اللفظية والمنطقية، والنظر إليهم على أساس أنهم أشخاص يمتلكون قدرات مختلفة تختلف من فرد إلى آخر.

الأمر الذي يتطلب أن تتسجيم الأساليب التدريسية معها من خلال التركيز على جوانب القوة وتثمينتها لديهم.

(توفلي، 2003)

## جذور نظرية الذكاءات المتعددة:

طلبت وزارة التعليم في باريس من عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه (Alfred Binet) ومجموعة من زملائه في عام (1904) أن يضعوا أداة لتحديد تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر الرسوب، بحيث يمكن أن يتلقى هؤلاء اهتماماً علاجياً، ولقد أسفرت جهودهم عن وضع أول اختبار للذكاء، وقد انتقل اختبار الذكاء إلى الولايات المتحدة بعد عدة سنوات، وانتشر، وأصبح هناك شيء يخلق عليه الذكاء، يمكن قياسه موضوعياً والتعبير عنه بعدد أو بتقدير نسبة الذكاء. وبعد ثمانين سنة تقريباً من وضع أول اختبارات لذكاء، قام سيكولوجي بجامعة هارفرد هو هارولد جاردنر (Howard Gardner) بتقسيم هذا الاعتقاد وقال إن ثقافتنا قد عرّفت الذكاء تعريفاً ضيقاً جداً، واقترح في كتابه أطر العقل (Frames of Mind) وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل، وقد سعى في نظريته عن الذكاءات المتعددة إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء، وقد تساءل عن مدى تحديد ذكاء الفرد من طريق نزع شخص من بيئة تعلمه الطبيعية وسؤاله: أو (الطلب منه أن يؤدي مهام منعزلة لم يهتم بها من قبل، وقد لا يختار القيام بها بعد).

وقد اقترح جاردنر أن الذكاء إمكانيّة تتعلق بالقدرة على:

(1) حل المشكلات.

(2) تشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي.

(جابر، 2003)

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية ثقافية لثوري الحاجات الخاصة»

الذكاء من وجهة نظر جاردنر

لا يوجد تعريف واحد للذكاء يتفق جميع علماء النفس عليه، ومع ذلك فإن شمة اتفاق بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني، فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد، يشتمل على الإدراك، والتعلم والتفكير والاستدلال وحل المسائل المعقدة.

(جاردنر، 1997)

ويعتقد جاردنر أن أفضل طريقة لفهم الذكاء هو دراسة عمليات التفكير الثقافية المصاحبة للجهود الساعية للتوافق مع البيئة في كل يوم، ويعتقد أيضاً أن أفضل طريقة لقياس الذكاء تكون في العالم الحقيقي، حيث تكافح في سبيل تحقيق أهدافنا وإنجاز أغراضنا. وقد عرف «جاردنر» (صاحب النظرية) الذكاء بأنه قدرة بيولوجية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو ابتكار النواتج التي لها قيمة في ثقافة ما.

(Gardner, 1999)

كما عرف جاردنر الذكاء المتعدد على أنه: القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتائج ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية.

(Gardner, 2003)

بينما يعتقد البعض أن مصطلح الذكاءات المتعددة يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد.

(مقدمة والتجديد، 2007)



وهذا التوضع يتماثل مع ما دعت إليه جانيت هلمز (Helm, 1992) حول ضرورة الالتفات إلى الاعتبارات الثقافية بدلاً من الانشغال بالتسارع الناتج بين تأثير كل من الوراثة والبيئة، واعتبرت أن العوامل الثقافية تشكل مجموعة من المتغيرات المؤثرة جنباً إلى جنب مع الوراثة والبيئة على الذكاء.

وقد بنى جارنر نظريته على أساس أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، ويقرر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعلم من أجل تنمية الأطفال هو توجيههم نحو المجالات التي تناسب أوجه التميز لديهم حيث يحققوا الرضا والكفاءة، والاهتمام باكتشاف أوجه التوهبة والكفاءة لديهم بدلاً من قضاء الوقت نحو تراكيب الأمثال من أفضل ومن أقل.

(حسين، 2007)

## العلامات العلمية لنظرية الذكاءات المتعددة:

### المسلمة الأولى:

يتضمن النسخ أنظمة منفصلة من القدرات التكيفية المختلفة أطلق عليها جارنر "ذكاءات" حيث يوجد حتى الآن اثني عشر نوعاً من الذكاءات على الأقل وبشكل ذكاء منها ينمو بمعدل مختلف داخل شكل واحد منا، وإن لكل فرد يولد لديه هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة من فرد إلى آخر، حيث إنه ليس من الضروري أن يكون الفرد متفوقاً ولديه قدرات عالية في كل الذكاءات ولكن يمكن أن يكون لديه ذكاء عالٍ في واحد أو بعض هذه الذكاءات وتكون منخفضة في ذكاءات أخرى، ومن المحتمل أن يظهر الفرد مستويات مختلفة من المهارة في كل واحد من هذه الذكاءات.

## المسألة الثانية:

ترتبط الذكاءات المتعددة ببعضها البعض وتتفاعل دائماً مع بعضها البعض، فكما تعتمد على بعضها البعض أحياناً عندما تدعو الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها، فعلى سبيل المثال حل مسألة رياضية كلامية قد يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي معاً.

## المسألة الثالثة:

شكل فرد يمتلك عدة ذكاءات أساسية، ويرى أن المستويات الفردية للذكاء في شكل من هذه الذكاءات يتوقف على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية، وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وأساليب تربية الفرد.

## المسألة الرابعة:

ليست هناك مجموعة محددة من الخصائص يجب أن يمتلكها الفرد لكي يعتبر ذكياً في مجال ما، فالشخص ربما يستطيع أن يقرأ ولكن يستخدم ذكاءه اللغوي بمستوى عالٍ لأنه يستطيع أن يروي قصة مثيرة أو لديه قاعدة مفردات شفهية كثيرة.

## المسألة الخامسة:

كل فرد يمتلك القدرة على تنمية كل الذكاءات المتعددة مستوى معقول من الأداء إذا ما توفر له التشجيع الملائم والحوافز والمتوجيه، وأساليب التدريس المناسب.

ثمة نقاط معينة تتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة يجب ذكرها لأهميتها:

### 1. يمتلك كل شخص الذكاءات التسعة كلها:

إن نظرية الذكاءات المتعددة نظرية عن الأداء الوظيفي "العملي"، وليست نظرية أنماط تحدد الذكاء الذي يلائم شخصاً، وتقتصر على أن لدى كل شخص قدرات في الذكاءات التسعة، وبمليحة الحال فإن الذكاءات التسعة تؤدي وظيفتها معاً بطريقة فريدة بالنسبة لكل شخص، هناك بعض الأشخاص يملكون مستويات عالية جداً من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات التسعة أو في معظمها، بينما هناك أشخاص آخرون يملكون مستويات منخفضة جداً من الأداء الوظيفي فيها، ومعظمنا يقع بين هذين القطبين أي أن بعض ذكائننا متطورة جداً، وبعضها نام على نحو منخفض نسبياً.

### 2. معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة:

اقترح جاردنر أن كل فرد لديه فعلاً القدرة على تنمية الذكاءات التسعة إلى مستوى عالٍ من الأداء على نحو معقول إذا تيسر له التشجيع المناسب والإثراء وتعليم، لذلك لا يجب على الفرد أن يشعر بالفشل إذا كان لديه قصور معين في مجال ما.

### 3. تحمل الذكاءات مادةً معاً بطرق مركبة:

يوضح جاردنر أنه لا يوجد ذكاء بذاته في الحياة (باستثناء وجوده في أمثلة نادرة عند الطفل المعجزة والأفراد الذين لديهم تلف في المخ)، فالذكاءات تتفاعل دائماً الواحد مع الآخر، مثال ذلك حين يلعب الطفل بالكرة، يحتاج إلى ذكاء جسمي حركي (يجري، يركل الكرة ويهبط بها) وذكاء مكاني (يوجه نفسه في

#### «نظرية الذكاءات المتعددة: نظرة تفاعلية لذوي الحاجات الخاصة»

اللعبة ويتوقع مسارات الكرات)، وذكاء لغوي واجتماعي (أي أن يرادف من نقطة بالحجج بنجاح أثناء الخلاف في اللعبة).

#### 4. هناك طرق كثيرة تكون بها ذكياً في شكل هذه:

لا يوجد خصائص محددة ينبغي أن تتوافق لأي فرد لكي يعتبر ذكياً. في مجال معين، فقد يكون شخص ما غير قادر على القراءة ومع ذلك يكون ذا قدرة لغوية عالية، لأنه يستطيع أن يحكي قصة ممتعة، أو لأن لديه حصيلة كبيرة من المقربات الشفوية، وبالمثل قد يكون شخص آخرق تماماً في اللعب ومع ذلك يمتلك ذكاءاً جسمياً حركياً عالياً حين ينسج سجادة أو حين يزخرف رقعة شطرنج مثبتة على المتبذدة، ونظرية الذكاءات المتعددة تؤكد شراء وتنوع المشرق التي يظهر بها الناس مواهبهم في الذكاءات وكذلك في الروابط بينها.

(جابر، 2003)

#### عوامل نمو الذكاءات المتعددة:

إن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية هي:

#### 1. الفطرة البيولوجية:

بما في ذلك انوراثة أو العوامل الجينية وما يتعرض له المخ من اضطراب وإصابات قبل الولادة وأثناءها وبعدها.

#### 2. تاريخ الحياة الشخصية:

ويشتم الخبرات مع الوالدين والمدرسين والأقارب والأصدقاء والآخرين الذين (ما أن يوشقوا) ويتشعقوا الذكاءات أو يحولوا دون نموها.

### 3. الخلفية الثقافية والتاريخية،

وتنقسم المكان والزمان حيث ولدت ونشئت، وطبيعة المشورات الثقافية أو التاريخية وحالتها في المجالات المختلفة، ولتستطيع أن ترى تفاعلات هذه العوامل في حياة موزارت، فقد جاء إلى الحياة وهو يملك - بغير شك - فطرة بيولوجية قوية (قص صديقي أيمس سليم فيما يحتمل) وقد ولد في أسرة تتألف من موسيقيين، وكان والده ليونيد مؤثماً، وقد ولد موزارت في أوروبا في وقت كانت الثغور بها فيها الموسيقى تزدهر، وتوافرت صفوة من الأغنياء ساندوا ودعموا المؤلفين والمؤدين، وقد نشأت بيئة موزارت عن طريق احتشاد وتجمع العوامل البيولوجية أو الشخصية والثقافية / التاريخية.

(المعنى: 2012)

#### *المحركات التي استلهم إليها جاردنر في تحديد أنواع الذكاءات المتعددة،*

لقد وضع جاردنر ثمانية محركات لتحديد أنواع الذكاءات التي حمدها حتى العام (1998) أو حتى تلك التي يمكن أن تُحدد في المستقبل وهذه المحركات هي:

#### 1) إمكان عزل الذكاء عن طريق إصابات المخ،

مع افتراض وجود أساس نيوروسيكولوجي للوظائف العقلية المختلفة، فإن المرضى المصابين يعطى في أجزاء معينة من المخ يقسمون فرصة لعزل أجزاء المخ المختلفة المسؤولة عن الوظائف العقلية.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظراً لتأويلها لنظري الحاجات الخاصة»

## (2) وجود الأشخاص الاستثنائيين،

يشير وجود بعض القدرات المرققة بشكل غير عادي لدى بعض المعاقين عقلياً - الذين يطلق عليهم النواصخ الممتوهين بالمقارنة بباقي قدراتهم المنخفضة - إلى استقلال هذه القدرات ووجودها كأنواع مختلفة من الذكاء ذات أساس في المخ.

## (3) وجود عملية أساسية أو مجموعة من العمليات الأساسية التي تستخدم في ممارسة الذكاء،

(مع استغلال الأنواع المختلفة من الذكاء) إن كل نوع من الذكاء يجب أن تكون لديه مجموعة خاصة من العمليات التي تستخدم في ممارسته، مما يدهم إمكان وجود هذا الذكاء كنوع فريد ومستقل.

## (4) وجود تاريخ ارتقائي مميز للذكاء،

وفقاً لهذا المحك يجب أن يكون لأي نوع من أنواع الذكاء نمط تطوري واضح ومميز حتى يمكن اعتباره ذكاءً مستقلاً ومتميزاً عن باقي الأنواع. كذلك يجب أن تكون صفاته مراحل نمو واضحة لا يتناسب هذا النوع من الذكاء، بحيث يمكن التعرف على هذه المراحل بالنسبة إلى كل نوع من أنواع الذكاء.

## (5) وجود تاريخ تطوري مميز للذكاء،

في حالات وجود أسلاف تطورية سابقة على الذكاء تتمركز فهم من اعتباره فريداً ومستقلاً، وأيضاً عند وجود مسار واضح لهذه التطور سواء لدى الإنسان أو لدى الكائنات الأخرى، كما هو الحال في غناء الطيور.

## (6) وجود دعم من علم النفس التجريبي،

يمكن استخدام بحوث علم النفس التجريبي لتقديم دعم لاستقلال نوع معين من الذكاء، فمثلاً تفيد بحوث إنداخل بين المهام المختلفة في عزل الأنواع

المستقلة من الذكاء، فالتداخل بين مهمتين مثل قراءة مقال وسماع تقرير يشير إلى اعتمادها على نوع الذكاء نفسه وهو الذكاء اللغوي، في حين أن عدم التداخل بين قراءة مقال وسماع أغنية موسيقية يشير إلى أن كلتا المهمتين تعتمد على نوع مستقل من الذكاء (الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي).

#### 7) وجود دعم من مكتشفات القياس النفسي:

تشير العوامل المتكشعة عن طريق التحليل العاملي إلى استقلال أنواع الذكاء التي تمثلها هذه العوامل، وإن كان جاردنر يضغط في عدم إمكانية التأكد مما تقيسه اختبارات الذكاء على نحو دقيق.

#### 8) قابلية الذكاء للتشهير في نسق متميز عن الرموز:

حتى نعتبر نوعاً من الذكاء وحدة مستقلة يجب أن يكون قابلاً للتشهير في نسق حدسي، فالرموز تنشأ كاستجابة للحاجة لإظهار أنواع الذكاء المختلفة، فنسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء اللغوي هو النضج بينما النضج الموسيقية هي نسق الرموز بالنسبة إلى الذكاء الموسيقي.

(مده، 2006)

### المقارنة بين النظرية التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة:

#### أولاً: الذكاء من وجهة النظر التقليدية:

يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة مثل:

- مقياس ستانفورد بيتيه للذكاء (الصورة الرابعة).
- مقياس ويكسلر للذكاء للأطفال.
- مقياس وودكولد جونسون للقدرة المعرفية.
- اختبارات الذاكرة متعددة المدرسية.

## • (نظرية الذكاءات المتعددة "نظرة تنازلية للوعي الحاجات الخاصة")

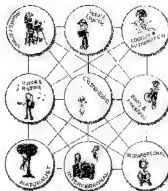
- يؤيد الإنسان لديه سبعة ذكاء ثابتة.
- مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة.
- يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية.
- في الممارسة التقليدية، يقوم المعلمون بشرح وتعليم نفس المادة المدرسة لجميع التلاميذ ولكل واحد منهم.
- يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.

## ثانياً: الذكاء من وجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة:

- تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات.
- لا يتم استخدام اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة نظراً لأنها: لا تقيس الفهم العميق أو التعقيد في الاستيعاب أو توافقي التمييز المتداخلة لدى الفرد.
- إنها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر والقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.
- الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن لكل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه.
- يمكن تحسين وتنمية كل أنواع الذكاءات، وهناك بعض الأشخاص يكونوا متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين، وهناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم.
- يهتم المعلمون بشردية المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه بضرورة والتربكيز على تنميتها.
- يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم تدور حول قضية ما أو سؤال ما، وبحث الموضوعات ببعضها البعض.
- يقوم المعلمون بتطوير الإستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط فريدة ذات قيمة لهم ولجتمعه.

(الشمس، 2012)





تمثل نظرية الذكاءات المتعددة منظوراً جديداً للذكاء يرتكز على مبدأ أن  
على وجود تسعة أنواع من الذكاء البشري، حيث قام جاردنر ببناء على الحكايات  
الشعبية التي وضعها لتحتوي أنواع الذكاء بتوضيح أن الذكاءات التي يمتلكها الناس  
تتبع مائة ذكاءات أساسية، وقد أضاف إليها لاحقاً ذكاءات أخرى... انطوي دوماً  
وإنها من القدرات الإنسانية لدى الذات العنصرية المتكيفة وهي تكوّن إلى:

### أولاً: الذكاء اللفظي -- اللفظي Verbal/Linguistic Intelligence

ويعني القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً (كالمعلم) أو كتابياً  
الحكايات والخطاب... أي: السهولة في الكتابة أو القراءة أو التحدث... القدرة على  
التأليف... يتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللفظي، الصوتيات،  
المعاني وكذلك استخدام المعاني للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف التلخيص،  
أو الجوانب استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين أو التذكير (استخدام

«نظرة الذكائات المتعددة» نظرة تنالنية لنوي الحايات الخاصة»

اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومات معينة) أو الميثاق (أي استخدام اللغة للغة في ذاتها).

كما يتضمن هذا النوع من الذكاء تحليل استخدام اللغة.

التفكير، استخدام الذكاء والسخرية، التوضيح، التعلم، فهم قواعد اللغة (النحو - معاني الكلمات)، إقناع شخص بعمل شيء ما.

ومن أهم العبارات الشائعة التي تعبر عن الذكاء اللغوي / اللفوي:

- الكتب هامة وتجبر من أكون أنا.
- اتعلم أكثر من طريق الاستماع والمضاهدة معاً.
- أستمتع بلعب العديد من الألعاب الكلامية.
- اللغة الإنجليزية ودراسات الاجتماعية مواد دراسية سهلة بالندسية لي وأستطيع أن أؤدي فيها جيداً عن العنوم والرياضيات.
- أكتب ثانياً الأشياء التي أكون فخوراً بها، ويتعرف عليها الآخرون جيداً.

(Campbell & Campbell, 1999)

ويعنى آخر يعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء أكان ذلك شفويًا أم تحريريًا بفاعلية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة والتي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل: المؤلف والشاعر والخطيب والمذيع (Nolen, 2003). وهذه المهارات يوجد مركزها في منطقة بروكا في النصف الأيسر من المخ.

(طه، 2006)

ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: القراءة، الشعر، المفردات، الأحاديث الرسمية، الكلام، الفكاهة، القصص، والكتابة.

(حسين، 2003)

ثانياً، الذكاء المنطقي – الرياضي:

Logical Mathematical Intelligence:



وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة مثل (الرياضي – المحاسب الإحصائي) وكذلك القدرة على التفكير المنطقي (العالم – مصمم برامج الحاسب الآلي – أمثلة تتعلق) هذا الذكاء يتضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقديرية والافتراضية (بما أن.... إذن – العسب والنتيجة) وغيرها من نماذج التفكير المجرد.

إن نوعية العمليات المستخدمة في الذكاء المنطقي الرياضي تشمل على: التجميع في فئات، التصنيف، اختبار الفروض، المعالجات الحسابية.

«نظرية الذكارات المتعددة» نظرية عدائية للوعي المجازية الخاصة»

ويمكن القول إن النحجاء المنطقي/ الرياضي يهتم بالترصين على التعامل مع التفكير الاستدلالي، والاستنتاجي. والأعداد والأنماط المجردة، وما يسمى بالتفكير العلمي؛

- التعرف على الأنماط المجردة.
- إدراك العلاقات والارتباطات.
- تنظيم الحقائق.
- الحلول المنطقية/ أو المشكلات القصصية.
- تحليل البيانات.
- العمل من خلال استخدام سلاسل الأعداد.
- حل الرموز والشفرات واستخدام الأكواد.
- اكتشاف ابتكار أنماط جديدة.
- الاستدلال (الاستقرائي - الاستنباطي).
- تنفيذ الحسابات المعقدة.
- استخدام مهارات الاستدلال والمعادلات.
- حل المشكلات المعسرة عقلياً.
- استخدام الرسوم والأشكال البيانية.
- استخدام الكمبيوتر أو الآلة الحاسبة.
- القياسات المنطقية، وقوى العلاقات.
- وضع الفروض، وعمل تصميم التجارب، والاستفادة من نتائجها.

ويتضمن هذا النوع من النحجاء: الحساسية تجاه العلاقات المنطقية، والتعبيرات المنطقية والعلاقية (مثل: إذا، فنتيجة، السببية الأخر...) والوظائف والتعبيرات المعبرة عن علاقات ما. ويتضمن النحجاء المنطقي الرياضي العديد من أنواع العمليات المستخدمة مثل: التصنيف، الاستدلال، التعميم، الحماية، اختبار الفروض.

ومن أهم -عبارات الشائعة المرتبطة بهذا النوع من الذكاء-

- أستطيع أن أحسب الأعداد بسهولة في رأسي.
- العلوم والرياضيات من المواد المفضلة لدي في المدرسة.
- أفضل الألعاب العقلية مثل الشطرنج.
- أهتم بالأحداث العلمية الجارية.
- أهتم بالأشياء التي يمكن قياسها بطرق متعددة ومختلفة.

وقد جاءت فكرة هذا النوع من الذكاء عندما اقترح جاردنر نموذجاً للنمو المعرفي يتطور من الأنشطة الحسنة -حركية إلى العمليات الأساسية التي ربما تصور النمو في أحد اختصاصات الذكاء المنطقي الرياضي، والذي يعني قدرة الفرد على التفكير التجريدي الاستنباطي، التصوري -استخدام الأعداد بفاعلية وإدراكه العلاقات، اكتشاف الأنماط المنطقية، والأنماط العددية، وأن يستطيع من خلالها الاستدلال الجيد مثل عالم الرياضيات ومبرمج الكمبيوتر، وهذا الذكاء يضم الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والتخايل والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي - الرياضي والتي تضم: الوضع في فئات التصنيف، الاستنتاج، التعميم، الحساب واختيار الشروط.

(Nielsen, & Monoroff, 1989)

ويمكن استكشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: الرسوم، التفاهيم والعلاقات: السلاسل، الحسابات، الأنماط، حل المشكلات، والقياس المنطقي.

(حسين، 2007)



## ﴿الفصل الثاني﴾

هكذا لذلك يتضمن هذا الذكاء الحساسية تجاه الألوان، الأشكال، الفراغ والعلاقات بين هذه العناصر، كما يتضمن الرؤية وإعادة الإنتاج الشكلي/ البصري للأفكار المكانية. وتوجيه الإنسان لنفسه ذاتياً وبشكل مناسب في مصفوفة مكاتبه.

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة والتعبيرة عن هذا النوع من الذكاء:

- أمتطيع أن أرى الصور عندما أخلق عيناى.
- أحب أن أحل الألغاز والمتاهات.
- لا أحتاج غالباً لخرنقته أمتطيع أن أعرف طريقى.
- أحب أن أقرأ كثيراً الكتب التي تقدم مزيداً من الإيضاحات المتعددة.
- أنا حساس جداً للفروق بين الألوان.
- أحلامي واقعية وشديدة الوضوح.
- أحب أن أرسـم.

### رابعاً، الذكاء الحركي – Bodily/Kinesthetic Intelligence

وهو الخبرة في استخدام الشرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل – الرياضي – الراقص) وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء كما يبدو أداء (البناء – النحات – الميكانيكي – الجراح) ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل (التأزر، التوازن، المهارة، القوة، المرونة، السرعة).

ويظهر جلياً في:

- الحركة الفيزيائية، والحكمة من وراء الاستخدام الجسدي؛ واستخدام الإيماء الحركي في المخ الذي يسيطر على الحركة الجسدية.
- الاتصال بين العقل والجسم.
- تحسين وتقوية التوتالتف الجسمية.
- توسيع وتعميق الوعي بالجسد.

## ● نظرية الذكاءات المتعددة "نظرة تفاوضية لذوي الحاجات الخاصة"

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة بالذكاء الحركي:

- أحب الألعاب الرياضية.
- أحب قضاء أوقات خارج المنزل.
- أحب أن ألامس الأشياء لكي أتعلم من خلال ذلك الملمس.
- أشكر جيداً حينما أقوم بأعمال حركية (وإذا أتحرك) مثل المشي أو الجري.
- أحب العمل بيدي.

وذكرت كزارين (Karen, 2001) أنه يعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه كمثل: للتمييز بين الأفكار والمشاعر، أو تحريكه على قطع موسيقية مثل اللاعب الرياضي والممثل والراقص، وأيضاً قدرته على استخدام يديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها مثل النحات والبيكانيكي والجراح؛ وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر، (التوازن، الشهادة، الثقة، الشوكة، السرعة، الإحساس بحركة الجسم ووضع، والقدرة اللمسية، ومركز هذا الذكاء هو القشرة الحركية (Motor Cortex) في التصفين الكرويين من المخ، ويمكن اكتشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: فنون الحرب، كرة القدم والألعاب الفردية والجماعية، لعب الأدمار، التراما، لغة الجسد، والرقص.

(حميد، 2007)

وفي هذا الصدد فقد أجرى رابطة (2005) دراسة هدفت للتعرف على الشروق في الذكاء الجسمي الحركي، والذكاء المكاني البصري بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً، من طلبة كليات التربية الرياضية في الأردن - وفق نظرية الذكاءات المتعددة - وذلك من خلال مقارنة نتائج إجاباتهم على مقياس ميداس، والذي أعده (Branton Shearer, 1990)، وتحقيق ذلك حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة

التالية



## ❖ الفصل الثاني ❖

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الجسمي الحركي بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المكاني البصري بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المكاني البصري والذكاء الجسمي الحركي معاً بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الجسمي الحركي بين الطلبة الذكور والطلقات الإناث؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء المكاني البصري بين الطلبة الذكور والطلقات الإناث؟

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الحكومية الأردنية، وتم اختيار عينة الدراسة من طلبة السنة الثالثة والرابعة حتى يكونوا قد تمكنوا من دراسة المسافات المحددة لمعيار التفوق الرياضي، وضمت العينة (200) طالب وطالبة، نصفهم من المتفوقين رياضياً، ونصفهم من غير المتفوقين رياضياً، من الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة.

وتم اختيار عينة الدراسة من جميع الطلبة الذين انطبق عليهم معيار المتفوقين رياضياً وغير المتفوقين رياضياً، حيث تم أخذهم جميعاً تقريباً، وحُدِّد معيار التفوق الرياضي بالحصول على معدل (80٪) أو ما يعادلها في المواد العملية المحددة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة الجزء الخاص بالذكاء الجسمي الحركي والذكاء المكاني البصري، من مقياس ميداس Multiple Intelligences Development Assessment Scales (MIDAS) لتقويم الذكاءات المتعددة بعد تعديله من قبل الباحث ليتناسب مع البيئة الأردنية.

### «نظرية الذكاءات المتعددة» نظرة تلافؤية لذوي القدرات الخاصة»

وللتأكد من صدق الأداة تم توزيعها على خمسة عشر محكماً متخصصاً، وتم التعديل بناءً على ملاحظات لجنة التحكيم، أما بالنسبة ثبات الأداة فقد تم تطبيق المقياس على ستين طالباً وطالبة، متفوقين وغير متفوقين، بواقع (15) طالباً، و(15) طالبة المتفوقين و(15) طالباً، و(15) طالبة غير المتفوقين.

وبطريقة الاختبار وإعادة الاختبار تتراوح معامل الثبات بين (88 – 90) وهو معامل ارتباط ثبات مناسب لإجراء هذه الدراسة. وباستخدام منهج المقارنات تم معالجة البيانات من خلال المقارنة بين متوسطات المجموعات، وكانت النتائج كالتالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين في الذكاءين المكاني البصري والجسمي الحركي، مجتمعين ومنفردين لصالح المتفوقين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء المكاني البصري لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الجسمي الحركي لصالح الذكور.

وبناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها أوصت الدراسة بما يلي:

ضرورة إعادة النظر في نظام القبول المتبع في كليات التربية الرياضية: والإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي، وإجراء دراسات عن اتجاهات المتفوقين وغير المتفوقين نحو مهنة التدريس، ودراسات عن العلاقة بين اختيار الطالب في القبول في الجامعة وتفوقه فيها يدرس.

## خامساً، الذكاء الموسيقي – الإيقاعي Musical/Rhythmic Intelligence

وهو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يملكون الحساسية للإيقاع والطبقة أو اللحن والجرس أو لون النغمة كقطعة موسيقية، وفهم معانيها مثل: المتذوق الموسيقي، أو المؤلف الموسيقي أو العازف.

(جاير، 2003)

وبالتالي ما توجد هذه المهارات في النصف الأيمن من المخ، وإن كانت شير محددة الموضوع بشكل دقيق.

(هله، 2006)

ويمكن اكتشاف هذه النوع من خلال: الأداء الموسيقي، أنماط النغمات الأنثوية، الاهتزازات أصوات الآلات الموسيقية، والأنماط الإيقاعية.

(حسين، 2007)

ويمكن وصف ذلك الذكاء بأنه يمثل القدرة على إدراك الموسيقى والتحليل الموسيقي (مثل النقاد الموسيقي) والإنتاج الموسيقي (مثل المؤلف الموسيقي) والتعبير الموسيقي (مثل العازف).

فهو يتضمن الحساسية لإيقاع النغمة، الميزان الموسيقي كقطعة موسيقية ما، كما يمثل هذا الذكاء الفهم الهندسي الكلي للموسيقى، أو الفهم التحليلي الرسمي لها، أو الجمع بين هذا وذلك.

- الإحساس بجودة النغمات.
- الحساسية تجاه الأصوات.
- إنشاء نغمات وإيقاعات.
- استخدام مخططات السماع الموسيقي.
- فهم البناء الموسيقي.

## «نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية تفاعلية لتولي الحاجات الخاصة»

ومن أهم العبارات المرتبطة بهذا النوع من الذكاء،

- لندي صوت شغالي جيد.
- أستمع كثيراً إلى الموسيقى.
- أدرس على صوت الموسيقى.

## سادساً: الذكاء الشخصي الداخلي Interpersonal Intelligence:

بين ديفتر (Denter, 2004) بأنه يشمل معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة - ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور) والوعي بحالاتك المزاجية، ذواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على المشيئة الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

- التركيز.
- تقييم وتقديم الإنسان كشكيرة الداخلي.
- الامتلاء العائلي الداخلي.
- الوعي بالمشاعر الداخلية المختلفة والمتنوعة.
- التفكير، والاستدلال في مستوياته العالية (المستويات العليا ثلاثية)، الفهم الذاتي للعلاقات بين الآخرين.

(Davis, 1994)

ومن أهم العبارات الشائعة، والمرتبطة بهذا النوع من الذكاء،

- أحب أن أقضي وقتي بمفردي.
- أحب أفكر دائماً في أحلام وأهواء خاصة بي.
- أحتشد، بالجريرة.
- مندي هوية خاصة بي ولا أحب أن أخبر أحداً عنها.
- أفضل الالتقاء بمفردي عن الانضمام لحفلة جماعية.
- أفكر في أن أكون صاحب أعمال ومشروعات مستقلة يوماً ما بمفردي.

## «الفصل الثاني»

فهو ببساطة يعني قدرة الفرد على الإدارة الصحيح لذاته، والوعي بمشاعره الداخلية، وقيمه، ومعتقداته، وتكبره، وبواقعه، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شؤون حياته، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته.

ويمكن استكشاف هذا النوع من الذكاء من خلال: المعرفة الذاتية، إستراتيجيات التفكير، ما وراء المعرفة، التركيز، التخيل المعقد، والتركيز على المهام.

(حمير، 2007)

ويؤيد العجمي (2006) في دراسته التي استهدفت الكشف عن الفروق بين مجموعات الدراسة من الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل (ذكور وإناث)، في: الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي.

وأجريت الدراسة على عينة من (108) من الطلبة المكفوفين في دول مجلس التعاون الخليج العربي، وقارواحت أعمارهم بين (10 - 15) سنة، بعد أن تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات رئيسة (متفوقين تحصيلياً ذكور، متفوقات تحصيلياً إناث، متدني التحصيل ذكور، متدنيات التحصيل إناث) وذلك وفق درجات تحصيلهم في العام الدراسي السابق.

وقد استخدم الباحث ثلاثة مقاييس لذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي قام بتطويرها ثم تم استخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض استخدامها.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات الطلبة المكشوفين المتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل (الذكور والإناث)، في الذكاء الشخصي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات الطلبة المكشوفين المتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل (الذكور والإناث)، في الذكاء الاجتماعي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات الطلبة المكشوفين المتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل (الذكور والإناث)، في الذكاء الانفعالي؟

وقد أشارت النتائج إلى:

- 1) وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الشخصي والانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق الجنس بشكل عام لصالح الذكور.
- 2) وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وفق تفاعل الجنس والتفوق التحصيلي لصالح الذكور.
- 3) وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وفق الجنس (إناث فقط) لصالح متدنيات التحصيل.
- 4) وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الانفعالي وأنواع الذكاء مجتمعة وفق التفوق التحصيلي (متفوقين تحصيلياً فقط) لصالح الذكور.

واقترحت الدراسة إجراء مزيد من الدراسات في مجال الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي على مستويات مختلفة من مراحل التعليم ومن أعمار مختلفة أيضاً.

## سابعاً: الذكاء الشخصي – الخارجي Intrapersonal Intelligence:

وهو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم. ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر علامات للعلاقات الاجتماعية. كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه العلامات الاجتماعية بصورة عملية (بحيث تؤثر في توجيه الآخرين)، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي.

(أغشي، 2004)

ويمكن استكشاف هذا النوع من الذكاء من خلال:

1. المشروعات الجماعية.
2. الإحساس بالحوافز.
3. التغذية العكسية.
4. تقييم العمل.
5. العمل النوعي.
6. التعلم النمائوي.

(حسن، 2007)

ومن أهم العبارات الشائعة المرتبطة بهذا النوع من الذكاء:

- الجأ إلى الآخرين حينما أشعر بمشكلة.
- أحب أن أعلم الآخرين ما الذي أعرفه وكيف يفعلونه.
- أحب أن أقضي أوقائي في حفلة خارجية عن قضائهما في البيت بمفردي.
- صندي على الأقل ثلاث أصدقاء متفكرين على أنفسهم.
- أشعر بالراحة أثناء الزحام أو أثناء التعامل مع الجماهير.

## ٢٠ نظرية الذكاءات المتعددة: نظرة تنبؤية لتلوي الحاجات الخاصة

وقد أجريت ثابت (2006) دراسة هدفت إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل على تنمية حب الاستطلاع المعرّلي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة.

وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (38) طفلاً من أطفال الروضة من روضتي بابل والمهاجرين والأخصار الخاصة، موزعة إلى (18) طفلاً مجموعة تجريبية في روضة بابل و(20) طفلاً كمجموعة ضابطة في روضة المهاجرين والأخصار.

وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، باستخدام اختبار "ت" (I-test) حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس حب الاستطلاع المعرّلي والذكاء الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

وبعد تطبيق البرنامج أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حب الاستطلاع المعرّلي لأطفال الروضة وخصائص المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي في عادات العقل.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة لخصائص المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاضل بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على كل من المقياسين (مقياس حب الاستطلاع المعرّلي والمصور لأطفال الروضة ومقياس الذكاء الاجتماعي للمصور لأطفال الروضة) مما يدل على عدم وجود تأثير للجنس في مستوى الأداء في مقياس الذكاء الاجتماعي المصور ومقياس حب الاستطلاع المعرّلي المصور.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاضل بين متوسط أداء المجموعة (ضابطة وتجريبية) والجنس (ذكر وأنثى) في الأداء على كلا المقياسين.



وقد أوصت الدراسة بتبني برامج تعليم التفكير بشكل عام، وبرامج تطوير عادات العقل لدى الأطفال بشكل تكاملي ابتداءً من رياض الأطفال، وانتهاءً بأعلى المراحل التعليمية، مع مراعاة خصوصية المراحل العملية في كل حالة، وعدم فرض قيود صارمة على أطفال الروضة تحدد من حركاتهم ونشاطهم، وتعزيز سلوك التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة.

كما بين المتواصرة (2008) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة بالجنس والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين (الأب والأم)، وتحقيق هذا الهدف تم اختبار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي (متوسط أعمارهم 12 سنة) والصف الأول الثانوي (متوسط أعمارهم 16 سنة) موزعين على كل من مدارس الملوك عبدالله الثاني المتميز ومدرسة اليرموك للموهوبين في الأردن، ويبلغ عددهم (461) طالباً وطالبة.

استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي استناداً إلى نظرية بار-أون في الذكاء الانفعالي، وتكون المقياس من (51) فقرة وتم إيجاد دلالات صدقه وثباته.

كما استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي استناداً إلى نظرية ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي وتكون المقياس من (43) فقرة تم إيجاد دلالات صدقه وثباته.

كما استخدم الباحث مقياس الذكاء الخلقي استناداً إلى نموذج بوربا (2003) في الذكاء الخلقي وقائمة السلوك الأخلاقي التي أعدها سوانسون وهيل (1993)، وتكون المقياس من (20) فقرة تم إيجاد دلالات صدقه وثباته.

وقد أشارت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مستوى الذكاء الخلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، ويبلغ (3.19 - 4) ثم

نظرية الذكاءات المتعددة كقوة تلاؤمية لنوعي الحاجات الخاصة<sup>١٤</sup>

يليه في الارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي العلي (3.13 - 4) ثم مستوى الذكاء الانفعالي الكلي (2.79 - 4). كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المدرسة التي يدرس فيها الطالب؛ على اعتبار أن العلامة (2.75) درجة قطع بحيث إن أعلى من هذه العلامة يعتبر مرتفعاً.

لقد كشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلفي على متغير: الجنس والصالح الإنان والمرحلة العمرية والصالح للرحلة العمرية (12 سنة).

وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات على مقياس الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلفي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للآم ومتغير المستوى التعليمي للآب سوى في بعدي المهارات الاجتماعية وحل المشكلة من أبعاد الذكاء الاجتماعي فقط في المستوى التعليمي للآب.

#### ثامناً، الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence:

ويعني القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية : مثل النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والحشرات ونحفيد أوجه الشبه بينها واستخدام هذه القدرة في زيادة الإنتاج، وهذا الذكاء يتوقف على ملاحظة مثل هذه النماذج في الطبيعة، لذلك فإن هذا النوع يظهر لدى الفلاحين وعلماء شكل من: الأمثلة، النبات، الحيوان، والحشرات.

(Gardner, 1993)

وهذا النوع من الذكاء قدمه جاردنر لأول مرة في العام (1998)، ويمثل عالم الأحياء البريطاني وصاحب نظرية التطور تشارلز داروين (Darwin) مثال جاردنر الرئيس لتوضيح هذا النوع من الذكاء.

(طه، 2006)

## ﴿التصل الثاني﴾

سكذلك يوجد العديد من الثوابد، والمصادر الطبيعية، التي من أهمها:

- أعضاء الكشف.
- المتنزعات.
- متاحف التاريخ الطبيعي.
- حدائق الحيوانات، (Elfers & Seitz, 2001)
- المراسد.

مكنت تلك أسس جادتر على أنه يمكن تصميم العديد من الوسائل

والإستراتيجيات التعليمية المرتبطة بهذا النوع من الذكاء، مثل:

- جمع أشياء من العالم الطبيعي.
- عمل تجارب في الطبيعة.
- تصنيف (أشياء / قطع / معلومات) من الطبيعة.
- ملاحظة طبيعية.
- ملاحظة تغييرات في البيئة.
- أسماء معروفة لظواهر طبيعية.
- ميزات المعروفة للعالم الطبيعي.
- تصوير أهداف أو لوحات طبيعية.
- الأمطار الشتوية وتغذيتها للتطور والحيوانات.
- زيارة متاحف التاريخ الطبيعي.
- دراسة مكتبية عن الطبيعة.
- العلم بعمل علماء الأحياء المشهورين، مثل: دارون.
- استعمال مكبرات أو ميكروسكوبات لدراسة الطبيعة.
- المنزهات والجولات الميدانية في الطبيعة أو في الحقول الزراعية.
- مشاريع حماية الحياة البرية.
- مقارنة طبيعته بالآخرين.
- تجفيف الزهور.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية عقلانية لحوي الحماة الخاصة»

تأسعاً، ومن الذكاءات التي أضافها جاردنر الذكاء الوجودي Existential Intelligence، وهو الميل إلى التوقف عند أسئلة تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية ومن ثم التأمل فيها (Gardner, 1999)، وترجيح أسئلة نحو الوجود والعدم واللاهائية، ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة والمفكرين، ومن أبرزهم: سقراط، أبلشتاين، أيمرسون، سكوتشويس.

(حميد، 2003)

وترى هذه النظرية أن الذكاءات المتعددة لدى كل فرد تعمل بشكل مستقل، كما ترى أيضاً أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة من هذه الذكاءات يطلق عليها البعض (بصمة ذكائية)، وهي التي يستخدمها في تعاملاته، وفي مواجهته للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته.

(المتي، 2004)

### المساهمات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

لنظرية الذكاءات المتعددة مساهماتها في العملية التعليمية والتربوية والتي يمكن الاستفادة منها في المجال التطبيقي بما يلي:

1. يمكن استخدام هذه النظرية كأداة قياس تتسم بالعدالة والشمولية، تهدف إلى الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وتساعدهم في الكشف عن ذكاءاتهم وتوظيفها في عملية تعلمهم.
2. تنطوي هذه النظرية على مدى واسع من الأساليب والإستراتيجيات التي تناسب كافة المناهج الدراسية وتناقلم معها، وبالتالي تساعد الفرد على أن يوجه للمهمة التي تناسبه، والتي تلائم قدراته، ويتوقع أن ينجح فيها.
3. تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة «نموذجاً معرفياً» يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. وهكذا

يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.

4. مساعدة المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، وبالتالي سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عند أكبر من الأطفال. كما أن الأطفال يدرسون أنهم بأنفسهم قادرين على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين.

5. تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما هذا المتطلبات التي تفرضها الكوفاة المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حدوثاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدنا بأمر يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة.

6. تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من المثيرات التي يتعلم بها الأطفال، وعلى المعلم عند تصميم أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:

- كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة (لغوي)؟
- كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الأعداد المنطقية أو التفكير الناقد (رياضي، منطقي)؟
- كيف يستخدم الأفكار المثلثية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية أو التنوعات (الفنات) المثلثية، (مكاني، مرئي)؟
- كيف يبدأ بالموسيقى، أو أصوات البيئة المحيطة (موسيقى)؟
- كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات البدنية (حركي، بدني)؟
- كيف يهتجع الأطفال في مجموعات صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف المجموعات الكبيرة (اجتماعي)؟
- كيف يستثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الذاكرة الشخصية، أو بعض الخبرات للأطفال؟

### «النظرية الذكاءات المتعددة» نظرة تناولية لذوي الحاجات الخاصة»

وذلك لأنه إذا استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل فعال في العملية التعليمية فإن ذلك يساعد على حل العديد من المشكلات التعليمية التي يواجهها كل من الطلبة والعلمين أثناء عرض الموهبات الدراسية، لذا تُعد هذه النظرية «نموذجاً معرفياً» يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلته ما، وتركز على العمليات التي يقيمها الدماغ في تناول محتوى الموقف ليدخل إلى الحل، فكما أنها تساعد المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته الدراسية ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم بما يتناسب والظروف الفردية لديهم.

(Klein, 2003)

وبين يدارته (2007) في دراسته التي هدفت التعرف على الممارسات الصفية المرتبطة بنظرية الذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإعدادية، بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف في الممارسات الصفية المرتبطة بهذه النظرية لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإعدادية باختلاف متغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وحقل التخصص.

وتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة لقياس الذكاءات المتعددة، تكونت من (36) فقرة موزعة على (7) أنواع للذكاء، جاءت على شكل ممارسات للمعلمين، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مقبولة.

تكونت عينة الدراسة من (69) معلماً ومعلمة في المدارس الإعدادية في مدينة عكا، شكلوا ما نسبته (57.5%) من المجتمع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف النتائج التي تم التوصل إليها:

1. جاء الذكاء الاجتماعي في الترتيب الأول من بين مختلف أشكال الذكاء والذي بلغ متوسطه الحسابي (4.63)، فكما جاء الذكاء المنطقي في

الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4,44)، أما الذكاء الشخصي فقد جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4,22)، وكما جاء الذكاء اللغوي في الترتيب الرابع بمتوسط (4,07)، أما الذكاء الفراضي / المكاني فقد جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (3,87) واحتل الذكاء الجسدي الترتيب السادس بمتوسط حسابي (3,57)، أما الذكاء الموسيقي فقد احتل الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3,22).

2. يمارس المعلمون الذكاءات السبع ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد أعلى مقارنة بالمعلمات في مجالات الذكاء الفراضي / المكاني، والذكاء الجسدي، أما بقية أشكال الذكاء المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات الحسابية مستوى الدلالة الإحصائية.

3. يمارس المعلمون من حملة البكالوريوس ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد أعلى مقارنة بمعلمة الماجستير وذلك في مجال الذكاء الاجتماعي، أما بقية أشكال الذكاء المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات الحسابية في حالتها مستوى الدلالة الإحصائية.

4. هناك فروق ذات دلالة في الممارسات الصفية المرتبطة بالذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس مدينة عكا الإصناعية باختلاف عدد سنوات خبرة المعلم في مجالات الذكاء اللغوي، الفراضي / المكاني، الاجتماعي، الشخصي.

5. يمارس المعلمون من ذوي التخصصات الأدبية ممارسات صفية مرتبطة بالذكاء المتعدد في المجال اللغوي أعلى مقارنة بالتخصصين في المجال العلمي، أما بقية أشكال الذكاء المتعدد فلم تبلغ الفروق بين المتوسطات في حالتها مستوى الدلالة الإحصائية.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية تناوالية لذوي الحاجات الخاصة»<sup>١٤</sup>

### نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تعتمد معظم أساليب تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الوقت الراهن على النظريات التقليدية للذكاء، وبعد ظهور نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة *Multiple Intelligences Theory* والتي تختلف في نظرتها للذكاء عن النظريات التقليدية، لأنها ترى أن الذكاء الإنساني هو شاملة عقلي حسي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، ولذلك سعی في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تعدى لمية الذكاء، ولذلك نجد أن العديد من برامج تدريس الأطفال المبدعين، وذوي الحاجات الخاصة ومن ضمنهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد اعتمدت في الفترة الأخيرة على هذه النظرية، والطلاقاً من هذا التصور ذكر "الفقيهي" أن "جاردنر" يرى أننا يجب أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين المحض، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته.

(الفقيهي: 2003)

تعتمد التطبيقات التربوية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم على عاملين

أساسيين هما:

- المعلم.
- اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة.

ويرى المؤلف أن دور المعلم يتمثل بتنمية نفسه مهنيًا من خلال القراءة والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل عام والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، كما يجب عليه أن يغير - بشكل مستمر - في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور، إلخ، أو يولف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة، كما يجب عليه الاهتمام بجوانب



الثقة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة، وهذا يعني أن التدخل التربوي ليوّلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب الثقة لدى كل تلميذ خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات، وفضلاً عما سبق فإنّ لتقييم هؤلاء التلاميذ لابد أن يكون شمولياً متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة.

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب الترميز القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوّهون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه.

#### استراتيجيات تحسين عملية التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

##### • الاستكشاف البصري (Visual Discovery):

من خلال الاعتماد على الأشكال والرسوم المختلفة والإجابة على أسئلة المعلم داخل الفصل من خلال الاعتماد على التصور البصري وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة.

##### • بناء مهارات الدراسات الاجتماعية (Social Studies):

من خلال عمل أفلام سكراتون توضح المشكلات الاجتماعية وطرق مواجهتها ومناقشة الفيلم الكرتوني مع الطلاب، ثم تقديم أوراق عمل عن المشكلات المطروحة للنقاش ومناقشة هذه المشكلات وطرق وأساليب حلها.

«إن نظرية الشكارات المتعددة نظرية تنازلية إذ هي اختلاجات الخاصة»

- **تمارين تجريبية:**

يتم إدخال الطالب في تجربة حدثت في الماضي ويتم التعرف على وجهة نظر الطالب في هذه التجربة وما الدروس التي استفاد منها نتيجة الدخول في هذه التجربة ومناقشة هذه النتائج مع الطلاب.

- **الكتابة من أجل الفهم والاستيعاب (Writing For Understanding):**

وتعتمد هذه الإستراتيجية على الكتابة من أجل تحقيق أهداف جديدة تزيد من خبرة الطالب وتنميته. مثل كتابة الشعر فيما يتعلق بموضوع معين أو كتابة مقال عن مشكلة ما مثل مشكلات تلوث البيئة مثلاً.

- **جماعات حل المشكلات (Problem Solving Groups):**

يمكن تقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة، وكل جماعة يتم إعطاؤها مشكلة معينة تبحث عن حل لها، وتعطى المشكلة في شكل مشروع صغير يتم عمله، وبعد الانتهاء من تصميم المشروع يتم مناقشة المشروع بطريقة ديمقراطية مع الطلاب.

- **الفكرة التفاعلية للتلاميذ (Interactive Student Notebook):**

تهتم هذه الإستراتيجية بتعليم التلاميذ طريقة جديدة للتفكير، وتقوم هذه الإستراتيجية على استخدام الأشكال والرسوم البيانية والصور في تكوين موضوع ما ويتم مناقشة هذا الموضوع والدروس والخبرات المستفادة منه، وتسمم هذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد (Critical Thinking).

• **جماعات الاستجابة (Response Groups):**

يتم عرض مجموعة من "العروض التقديمية" باستخدام أحد برامج العروض التقديمية المتخصصة وليسكن مثلاً برنامج ميكروسوفت باوربوينت (Power Point) ويتم مناقشة الطلاب في العروض التي تم تقديمها مناقشة أرتلهم واستجاباتهم لهذه الموضوعات التي عرضت من خلال العرض التقديمي.

• **التقييم الفعّال (Effective Assessment):**

من خلال استخدام أدوات جديدة للتقييم مثل: مقاييس الانكفاءات المتعددة - الدروس التعليمية على شبكة الإنترنت - مشروعات الإنترنت - المشروعات المدرسية أو مشروعات الفصول...

**مميزات تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للنظرية الذكاءات المتعددة:**

يساهم تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لهذه النظرية بما يلي:

- يجعل الطلبة يتغلبون على الصعوبة التي يواجهونها في مجال ذكاء معين من خلال استخدامهم لطرق بديلة.
- استثمار ذكاءاتهم الأكثر قوة.
- استثمار الأنشطة التعليمية المختلفة لتنمية الذكاء الأكثر قوة لدى الطالب الموهوب ذو الصعوبة التعليمية، ومن الأمثلة على هذه الأنشطة التي أعدت وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة الآتية:

• **الذكاء اللغوي - Verbal/Linguistic Intelligence:**

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الجانب اللغوي مثل سرد القصص التي تسمح فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية والتسجيل الصوتي على الكاسيت:

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية تعالّية لذوي الحاجات الخاصة»

والذي يعتبر وسيلة بديلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام المهارات اللغوية في التواصل والاستماع، والاشتراك في المناقشات.

#### ▪ الذكاء المنطقي – الرياضي Logical Mathematical Intelligence:

من أمثلة الجوانب المنطقي لهذا الذكاء أن يذكر الطالب الأشياء التي تندرج تحت حالات المادة الثلاثة: الغازية، السائلة، والصلبة. وأما في الجانب الرياضي فيمكنه استخدام لعبة الأرقام كمثلث على الأنشطة الرياضية، أو تحويل لهجة الكلمات إلى أرقام بحيث يأخذ كل حرف هجائي رقم معين.

#### ▪ الذكاء البصري – المكاني Visual Spatial Intelligence:

تستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور الفوتوغرافية، والرسوم البيانية لتوضيح الفكرة، ويمكن للطفل أن يستخدم خياله لتحويل موضوع الدرس إلى صور ذهنية للأشياء، أو أن يرسم صورة تعبر عن موضوع الدرس الذي يدرسه.

#### ▪ الذكاء البدني – الحركي Bodily/Kinesthetic Intelligence:

تستخدم في أنشطة هذا الذكاء أعضاء الجسم المختلفة مثل استخدام الأصابع في العد، أو استخدام حركات الجسم لإظهار حركات الحروف في الكلمات مثل القيام للحروف المتحركة والجلوس للحروف الساكنة، أو ترجمة هجاء الكلمات إلى لغة الإشارة، أو التعبير بالإيماءات عن مفاهيم أو الفظة محددة من الدرس: حيث يقوم الطلبة بتحويل معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية أو منطوقية إلى تعبيرات جسمانية حركية مثل التقسام الخلقة أو طرح الأعداد.

## » الذكاء الموسيقي - الإيقاعي Musical/Rhythmic Intelligence

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على الإيقاع الموسيقي مثل ترديد جمل أو الضرب على صيغة إيقاعية، أو تهجئة الكلمات على الإيقاع، أو التعبير عن جوهر الدرس بالأناشيد المصاحبة بالموسيقى أو بالإيقاع.

## » الذكاء الشخصي - الداخلي Intrapersonal Intelligence

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين مثل مشاركة الأقران في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، أو عرض ومناقشة موضوع ما، والذي يمكن أن يتم من خلال اشتراك الطالب مع فرد محدد من زملائه في كل مرة، أو بمشاركة أعضاء جدد من الصف، وكان يشترك الطفل مع زملائه في تهجئة الكلمات بحيث يحمل كل طالب بطاقة تحرف معين، ويصطف الطلبة في طابور وفقاً لترتيب حروف الكلمة.

## » الذكاء الشخصي الداخلي Interpersonal Intelligence

تعتمد أنشطة هذا الذكاء على إدراك الفرد لذاته، ووعي به ومشاعره وتفكيره ومعتقداته، والتحكم في المصباح لشؤون حياته، مثل جعل الطلبة يعبرون عن أنفسهم داخل حجرة الدراسة، وتقدير مشاعرهم وتقليل النقد الموجه إليهم، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحديد أهدافهم سواء أكانت قصيرة المدى، مثل تحديد الطالب ثلاثة أشياء يحب أن يتعلمها هذا اليوم، أم تحديد أهداف طويلة المدى مثل التعبير الطالب عن رؤيته لنفسه بعد عشرين سنة من الآن.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظراً لتأاالية لنوي الحاجات الخاصة»

## • الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence

تتركز أنشطة هذا الذكاء على استكشاف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والطيور والصخور، ومن أمثلة أنشطة هذا الذكاء قيام الطلبة بزراعة بعض نباتات الزينة في أحواش صغيرة داخل حجرة الدراسة، أو في حديقة المدرسة، وتشجيعهم على تصنيف نباتات الحديقة وفقاً لألوانها أو ألوان أزهارها، أو وفقاً لأجزائها (الجذر والجذع والساق والأوراق)، وأيضاً اصطحابهم في زيارة للريف للتعرف على هذه الأشياء في بيئتها الطبيعية.

(القمر، 2012)

## برامج التعليم الفردي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة:

نظراً لما يعانيه الموهوبون ذوي صعوبات التعلم من صعوبات تعليمية محددة تختلف عن أقرانهم من الطلبة الموهوبين، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإنه أصبح من الضروري استخدام برامج التعليم الفردي في تدريسهم، وقد أشارت الدراسات والأدب النظري للأهمية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية إستراتيجيات التدريس في برامج التربية الفردية، وتستطيع نظرية الذكاءات المتعددة مساعدة المدرسين على تحديد وتمييز نواحي قوة الطالب وأساليب تعلمه المفضل. وكثيراً ما يقدم لطالب لديه مشكلات في مجال معين برنامج تعليمي إفرادي يركز على نواحي ضعف الطالب ويتجاهل أكثر ذكاءاته تطوراً ونمواً، فعلى سبيل المثال: نقول إن طالباً لديه ذكاء جسمياً - حركياً، وذكاء مكانياً ذايمان، ولديه صعوبة في القراءة، سوف يقدم لهذا الطالب في معظم المدارس برنامج تعليم إفرادي لا يتضمن أنشطة ذات توجه جسمي أو نحو الدور كوسيلة لتحقيق أهدافه التربوية، وكثيراً ما تكون الأنشطة المقترحة لهذا الطالب متضمنة مهام لقوية بدرجة أكبر مثل برنامج قراءة والأنشطة وعي سمعي Auditory Awareness Activities.

## إيجابيات استخدام نظرية الذكاءات المتعددة مع المؤهولين ذوي صعوبات التعلم:

إن تأثير الذكاءات المتعددة مع المؤهولين ذوي صعوبات التعلم يمتد إلى أبعد من مجرد تنمية إستراتيجيات علاجية جديدة وتدخلات، وإن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في البرامج التربوية العامة والخاصة في المنطقة التعليمية من المحتمل أن يكون لها بعض الإيجابيات التالية:

### 1. تقليل الحالات إلى فصول التربية الخاصة:

عندما يضم المنهج التعليمي العادي جميع الذكاءات موفق تتلاقص إحالات الطلبة إلى فصول التربية الخاصة، ونجد أن معظم المدرسين يركزون على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي مهملين حاجات الطلبة الذين يتعلمون على نحو أفضل عن طريق الذكاء الموسيقي، الجسمي - الحركي، الاجتماعي أو الذكاء الشخصي، هؤلاء الطلبة هم الذين في الغالب يغفلون في حجرات الدراسة ويتم إحالتهم إلى فصول التربية الخاصة، وعندما تصبح حجرات الدراسة العادية أكثر حساسية للحاجات المختلفة لدى المتعلمين من طريق برامج تعلم الذكاءات المتعددة، سوف تقل الحاجة لوضع الطالب في برامج التربية الخاصة، وخاصة مع المؤهولين ذوي صعوبات التعلم، وهذا النموذج يساعد حركة تعلم جميع الأمثلال في المدارس العادية.

### 2. دور متغير لدرس صعوبات التعلم:

يصبح دور مدرس صعوبات التعلم ومدرس المؤهولين كمتخصص خاص في الذكاءات المتعددة لمدرس حجرة الدراسة العادية بدلاً من أن يكون مدرس لفصل خاص يتنزع الطلبة من الصف العادي، وفي هذا الدور الجديد يعمل مستشارو الذكاءات المتعددة مثل وسطاء جاوردر بين الطالب والمنهج التعليمي، ويستطيعون أن يساعدوا المدرسين في حجرات الدراسة العادية في مهامهم.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية مثاقيلة لذوي الحاجات الخاصة»

### 3. تأكيد أكبر على تحديد وتمييز نواحي القوة،

المدرسون الذين يتوهمون الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتمل أن يؤكدوا تأكيداً أكبر على تمييز نواحي قوة الطلبة. ويحتمل أن تكون للمقاييس الكيفية والأصلية دور أكبر في التربية الخاصة، بل ويحتمل أن تبدأ -لا أن تحل محل المقاييس التشخيصية كوسائل لتطوير برامج تربوية ملائمة.

### 4. زيادة تقديرات الذات،

مع تأكيد أكبر على نواحي القوة والضررات التي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتمل أن يرتفع تقدير الذات ووجهة الضبط الداخلية، وبالتالي يساعد هذا على زيادة النجاح بين مجتمع أعرض من المتعلمين.

### 5. تقدير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من قبل الآخرين؛

إن استخدام الطلبة لنظرية الذكاءات المتعددة يضفي معنى على الفروق الفردية عندهم من المحتمل أن تسامحهم وتضعهم وتقدرهم، مما يزيد من احتمال تحقيق تكاملهم التام -لا حجرة الدراسة العادية.

ونستنتج مما سبق أن تبني نظرية الذكاءات المتعددة في التربية سوف يحرك التربية الخاصة نحو نموذج النمو، ويحقق مستوى أعظم من التعاون بين التربية الخاصة والتربية العادية، وسوف تصبح حجرات دراسة الذكاءات المتعددة بيئة أقل تقييداً بالنسبة لجميع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة باستثناء الأكثر إخلالاً وتعطلاً للعصف.



**الأهداف التي تسعى منهاج تعاهد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى تحقيقها وفقاً**

**لنظرية الشكائات المتعددة :**

• **تنمية شخصية الطالب:**

يقاس التقدم الذي يحدث لكل طالب بمضده من خلال صور متكاملة وأنواع متعددة من وسائل القياس والتقييم والتي توضح العلامات الدالة على حدوث نمو وتنمية الخبرات أو شخصية الطالب في المدرسة، ويعتبر التدريس من أجل تنمية وصقل الشخصية هو محور تطوير العملية التعليمية، وفقاً لنظرية الشكائات المتعددة في المدرسة الذكية، وذلك من أجل تحقيق التميز في القراءة، والرياضيات ومهارات الكتابة، العلوم، الدراسات الاجتماعية، والمسروعات والفنون المتكاملة، والاهتمامات والقدرات والمهارات الخاصة بكل طالب في المدرسة.

• **زيادة الاستيعاب والفهم للطالب:**

وذلك من خلال التركيز على تنمية قدرات الطالب من أجل تحقيق أفضل واستيعاب ممكن للمواضيع الدراسية، ووضع الأهداف التدريسية لتحقيق أفضل استيعاب للمادة الدراسية وتصميم أنشطة متعددة الأوجه، ومتعددة الجوانب، مما يجعل الطالب يفكر تفكيراً نقدياً، ويقوم بحل المشكلات والبحث، ويؤدي العديد من المهام المختلفة.

• **تنمية قدرات الطالب العقلية:**

ويمكن تحقيق ذلك من خلال وضع الإطار العام الذي يمكن من خلاله تنمية قدرة الطالب على البحث والاستكشاف والابتكار وحل المشكلات بنفسه واستكشاف الأفكار الجديدة، والتكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والعلوم والدراسات الفنية والأدبية والاجتماعية مثل الآداب والإنسانيات والاجتماعيات.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظراً تناوُلية لأدري الحاجات الخاصة»<sup>4</sup>

• تشجيع التعلم التعاوني بين المتعلمين:

حيث تتم إدارة الصفوف داخل المدرسة الذكية وفقاً لنموذج التعلم التعاوني لجاردفز، حيث يعمل الطلاب من خلال "العمل الفردي" واستثمار الإمكانيات المتاحة في البيئة المحلية، واكتشاف المعلومات، والقدرة على حل المشكلات، مناقشة الكتب، وقراءة القصص، وإكمال المشروعات وتعليم الآخرين والاستفادة والتعلم منهم، ويتم تنظيم مهام التعلم التعاوني من خلال طرح العديد من الأسئلة المفتوحة التي تسهم في إظهار القدرات المتعددة واشتراك أكثر من طالب ومن أشكال هذا النموذج من التعليم: أسلوب تدريس الأقران والتدريس للصغير والتدريس المتبادلي.

• مقتل شخصية المتعلم:

يجب العمل على تدريب المتعلمين على تحمل المسؤولية، والأمانة العلمية والأخلاقية، والنزاهة، والشخصية المتميزة واحترام الآخرين، والتعرف على الظروف البيئية المحيطة بالمتعلم واحترام حقوق الآخرين.

• تطوير مهارة التفاعل والمشاركة الاجتماعية:

ويمكن تحقيق هذا التفاعل والمشاركة الاجتماعية من خلال مشروعات خدمة البيئة، والرحلات المدرسية، المعامل والمختبرات، وخاصة معامل الحاسوب والإنترنت، ومعامل العلوم، وكذلك يمكن تحقيق هذا التفاعل من خلال مؤتمرات المجتمع المدني والمنظمات لمير الحكومية والهيئات والمؤسسات الأهلية الموجودة في المجتمع.

- تنمية أبعاد التدريس الفعال لدى المعلم الطالب؛ ويتم ذلك وفقاً للمعطيات التالية:

1. تنمية أبعاد التدريس الفعال يعتمد على تحديد دقيق للأهداف، ثم تصميم تدريس جيد، ثم وضع المعايير اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي، والعلامات أو الدرجات اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي ولكل شهادة دراسية.
2. يشترك كلٌّ من المدرسين والطلبة في وضع وتحديد المعايير الخاصة بكل طالب أو كل فرد أو كل جماعة والمشروعات الفردية والجماعية اللازمة، ووضع توقعات واضحة أمام الطلبة والمدرسين.
3. التكرارات التي يعكسها الطلبة لدى استيعابهم، ومدى جودة العمل، والاستفادة من التغذية العكسية سواء من جانب الطلاب أو المعلمين.
4. وضع معايير لتقويم الأداء داخل الفصل الدراسي، وداخل المدرسة.
5. قدرة الطلبة على توليد إجابات متنوعة وفريدة وأصيلة للأسئلة المطروحة عليهم.
6. الاهتمام بملف الطالب من أجل تحقيق تقدم للطالب في الفصل الدراسي.
7. وصف وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية لكل طالب داخل الصف الدراسي.
8. اشتراك الطلبة وإسهامهم في المؤتمرات العلمية والأستاديمية والمحاضرات مما يسهم في تقييم قدراتهم وتطوير خبراتهم ومهاراتهم وتحقيق مشاركة فعالة في تطوير العملية التعليمية.

«نظرية الذكاءات المتعددة» نظرية طفولية تلوي الحاجات الخاصة»

### **منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:**

يتسم منهج الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبة التعلم بالسمات والخصائص الآتية:

#### **• المجالات المعرفية:**

يجب الربط بين المجالات المعرفية بعضها البعض، بحيث تقدم للأطفال النماذج التي تحاكي بطريقة أو بأخرى للواقع المحيط بهم، فالتوضوعات والمهارات التي يمكن أن تتواجد بصورة طبيعية في الحياة، وتنمو وتزود الأطفال وتحرص استخدام ذكائياتهم المتعددة بطرق عملية.

#### **• أدوار المعلمين:**

يتطلب أن يقوم المعلم وفقاً لتوظيف هذه النظرية أن ينتقل من ذكاء إلى آخر أثناء تقديم مجالات المعرفة للأطفال، وتجده في بعض الأحيان يدمج ويجمع بين الذكاءات بطرق مبتكرة، فنجده يكتب بعض الوقت في الحديث أو الكتابة على السبورة وأيضاً يرسم على السبورة أو يعرض شريط فيديو ثنائي الأبعاد، كما يلجأ إلى الأنشطة الموسيقية ويمد الأطفال بالطيران اليدوية، ومن ثم يتيح للأطفال فرص التفاعل مع بعضهم البعض سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة، كما يجعل بعض الوقت ليسمح لتفاعل الطفل مع نفسه في الأعمال الفردية.

#### **• تنظيم البيئة التعليمية:**

تنظيم البيئة التعليمية بالشكل الذي يسمح للأطفال بممارسة الأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعددة بالشكل الذي يساعد على تنمية هذه الذكاءات من خلال محتويات المنهج، ومن أفضل الطرق نظام الأركان التعليمية بحيث يتوفر في الحجرة الدراسية تسع أركان أساسية تبعاً للذكاءات التسعة، ويتوفر في كل ركن من أركان المواد والأدوات المناسبة للذكاء الخاص بها.

البيئات المتعددة في البرامج المدرسية التطبيقية

| الأنشطة خارج المنهج  | البرامج التكاملية   | المواد   | التكامل            |
|--|---|--|--------------------|
| مناقشة صحيفة المدرسة<br>الكتاب السنوي<br>أندية اللغة<br>لوحة الشرف والامتياز<br>التفكير من خلال الإذاعة<br>لدرسية<br>نادي صحافة<br>مجلة الحائط | مهارات الاتصال  | القرابة<br>العلوم التطبيقية<br>الأدب<br>اللغة العربية<br>العلوم الاجتماعية<br>التاريخ<br>معظم اللغات الأجنبية<br>الخطابة | التفوي             |
| أندية العلوم، مثل نادي<br>الرياضيات<br>لوحة الشرف والامتياز  | مهارات التفكير<br>برمجة الحاسوب   | العلوم<br>الرياضيات<br>إدارة معلوماتية   | التفاني<br>الرياضي |
| نادي التصوير الفوتوغرافية<br>جمعية الوسائل السمعية<br>التصويرية<br>نادي الشطرنج  | مختبر التفكير البصري<br>رسم هندسي "العمارة"<br>زيارات علمية<br>مناظرة لراقبة الشجوة<br>"الخسوف والكسوف" | الفن<br>التوثيق، مثل الشجرة<br>والحديقة والمهني<br>رسم الطرائف<br>Drawing  | التصوري<br>الكتابي |
| فرق الترشيد<br>مرايا<br>فرق التشفير  | الغاب المدرج<br>الغاب جديدة   | التربية البدنية  | التحصيل<br>الرياضي |
| فرق الأناشيد   | برامج إبداعية   | الموسيقى   | الموسيقى           |
| فرقة الأناشيد الجماعية<br>برنامج طلابي<br>مجالس طلابية<br>حكومة التلاميذ   | مهارات اجتماعية، برامج<br>التوعية، الأبرز والمحدثات<br>العنصرية   | لا شيء (يتم عمله في<br>الترجمة وقبل المدرسة<br>وبعداً)   | الاجتماعي          |
| نوادي ميول خاصة، مثل،<br>نوادي حماية الطبيعة   | مراجع لثنية لتفسير الذات<br>من محطة المراهقين   | لا شيء   | التشخيصي           |
| أعضاء الكشافة<br>المتقدمات<br>متاحف التاريخ الطبيعي<br>حدائق الحيوان<br>المراصد  | مختبرات العلوم، وأحياء،<br>وتكنولوجيا، وجغرافيا   | العلوم<br>أحياء<br>كيمياء<br>جغرافيا   | الطبيعي            |

«نظرية الذكاءات المتعددة» لفترة تفأولية لنوعي الحاجات الخاصة»

### تطبيقات تربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

كيف نضع خطة الدرس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

تقدم نظرية الذكاءات مرونة شديدة وتنوع فريد من الإستراتيجيات التدريسية، وأياً كانت المادة التي درسها، أو نوعية النظام التعليمي الذي تتبعه بحيث يمكن أن يستفيد المشاركون بأفكار هذه النظرية سواء أثناء التخطيط للمنهج أو الوحدة أو التخطيط للدرس الواحد.

- ترجم لغات أخرى.
- اعتبر الذكاءات لغات مختلفة أو رموز مختلفة.
- كل ما عليك أن تبتكر طرقاً مختلفة للترجمة من رمز لآخر أو من لغة لأخرى.

مثلاً... اللغة عبارة عن رموز لغوية... والموسيقى عبارة عن رموز صوتية.

وبالمثل لدينا رموز ولغات فيزيقية (جسدية): منطقية؛ رقمية؛ اجتماعية... إلخ.

#### الخطوات:

للتعرف سوياً على خطوات محددة لتخطيط الدرس باستخداً نظرية الذكاءات المتعددة.

**الخطوة الأولى:** صغ هدفك بدقة ووضح: ضع هذا الهدف في منتصف الصفحة كما مبدآن أسفل. مثلاً:

1. أن يميز الطفل بين المشاتي والشواطي الأردنية.
2. أن يطبق الطفل مفهوم الضرب في حياته اليومية.
3. أن يطرح الطفل حلولاً مقترحة لمشكلة التلوث.

## ❖ الفصل الثاني ❖

4. أن يميز الطفل بين الحيوانات التي تعيش في الصحارى، وتلك التي تعيش في الغابات.
5. أن يتعرف الطفل على مهام مجلس النواب.

## الخطوة الثانية:

أخرج ثمان أسهم ممتلئة بالذكاوات الثمانية؛ اسحب كل ذكاء على أحد الأشعة.

## الخطوة الثالثة:

- ابدأ في طرح تساؤلات تعينك على التفكير في إستراتيجيات مختلفة.. مثل:
- اللغوي: كيف يمكنني أن أستخدم الكلمة؛ متوقعة؛ مسموعة...
- البصري: كيف يمكنني أن أستخدم الصور؛ الرموز؛ البصرية....
- وهكذا حتى تكتمل التساؤلات الخاصة بكل ذكاء والموضحة على الرسم.

## الخطوة الرابعة:

- ارجع للشكل المكون فيه إستراتيجيات وأنشطة الذكاءات المختلفة، وابدأ بالعثور الذهني (فردى أو جماعي) لتضع عدة أفكار مختلفة ومنلوحة ومتباينة جداً لحداثة كل الذكاءات.

لتفكر: الآن ليس وقت اختبار ما تنفذها فقط وقت طرح كل ما يرد لذهنك من أفكار..

- حاول فقط أن تكون محدداً عند طرح بدالك.

1. لو طرحنا فكرة استخدام شريحة أو فيلم؛ سجل بدقة؛ شريحة تصوير سقوط الأمطار.
2. كلمات متقاطعة تضم الكلمات التالية: .....، .....
3. رسوم كاريكاتير معبرة عن...
4. عمل إحصاء عن عدد...

وهكذا استهدف تدوين أكبر عدد ممكن من الأفكار.

## «الطريقة الأفكار المتعددة» نظرية مثالية لذوي الحاجات الخاصة»

### الخطوة الخامسة:

- تخير الأنشطة الثلاثة مما أنتجت من الأفكار تبعاً لوقتك المتاح؛ ولتواء المتوفرة في بيئةك.
- نشط إبداعك في التغلب على ما يعترض طريقك من مشكلات؛ ووجاء أطرح هذه الحوائق لدى منسق القسم.

### الخطوة السادسة:

- حدد بدقة احتياجاتك اللازمة لتنفيذ الدرس.
- مثلاً: جهاز عرض شفافية؛ لعبة ...؛ لوحة معدنية وحروف متناظيرية... وهكذا؛ ككلما كنت محدداً جداً نجح درسك.
- حاول أن تكتسب سيناريو تفصيلياً لما ستشرحه مع الأدوات اللازمة والإستراتيجية التي ستستخدمها..

### الخطوة السابعة:

#### سيناريو:

ضع سيناريو تفصيلياً تسير درسك.

#### المدخل:

- بداية الدرس: حاول أن تكون مشوقة قدر الإمكان أولاً الجدول أفكار بسيطة للتقديم تبعاً لكل نظام؛ ابتكر طريقاً أخرى تبعاً للمادة التي تقدمها....



## «للتعلم الثاني»

### العرض:

- سأعرض.... من طريق....
- ثم سأعطي.... دقيقة للنقاش حول نقطة.....
- ثم سأعرض فيلماً عن....
- وهكذا....

### الإغلاق:

- حدد كيف ستفعل دروسك: بمسألة؛ بقصة؛ بتمثيلية؛ بالتحفة موسيقية؛ بهاتف جماعي.

هكذا سيكون...

### التقييم:

- حاول أن تقيم الأطفال بطرق مختلفة تضم كل النكبات أيضاً.
- طرح بدائل لحل مشكلة زيادة السكان.
- إلام الأطفال الكلمات التي تضم همزات في وسط الكلمة.
- طلب تصنيف الحيوانات تبعاً لإمكان معيشتها....
- عمل بناء يصور خلية النحل.
- عرض باوربوينت عن شخصية (خالد بن الوليد)...

### الدروس وبرامج النكبات المتعددة:

فبما يلي أمثلة لدروس وبرامج تقوم على نظرية النكبات المتعددة وضمت مستويات صلبية مختلفة، لأخذ أنه في بعض الحالات استخدمت نظرية النكبات المتعددة لتوفير أساساً لوضع البرنامج وتطويره (مثال: قائمة قراءة للمسنوى الأبتدائي)، وفي حالات أخرى اقتضت نظرية النكبات المتعددة على تطوير أفكار

«نظرية الذكاءات المتعددة» تُشرِّح تناوُّله لِدَوِي الحاجات الخاصة»<sup>١٤</sup>  
 يمكن استيعابها في إطار عمل تلمنَّهج التعليمي؛ وفي بعض الحالات ينصرف  
 التركيز والاهتمام إلى تنمية المهارات (مثال: تعلم فكيف تخريب في 7) وفي حالات  
 أخرى، ينصرف التأكيد بدرجة أكبر إلى الفاهيم (مثال: فهم قانون بويل) وفي  
 شكل دروس على أية حال تشمل الأنشطة استخدام الذكاءات الثمانية جميعاً  
 لتحقيق هدف تعليمي معين.

### المثال الأول: الأشكال لرياض الأطفال:

- المستوى: رياض الأطفال.
- الموضوع: الأشكال.
- الهدف: أن يتعرف التلاميذ على شكل الدائرة.

سوف يختبر التلاميذ أنماطاً مختلفة من الدوائر بالاضطرار الآتية (يظهر  
 الذكاء الذي يؤكد عليه بين قوسين):

- يعملون دائرة جماعية بأن يمدحك التلاميذ كل واحد يد الآخر (ذكاء اجتماعي وذكاء جسمي حركي).
- يعملون دوائر باستخدام أجسامهم (شخصي، وجسمي وحركي).
- يبحثون عن دوائر في حجرة الدراسة (ذكاء مكاني).
- يعملون دوائر في مشروعات التربية الفنية (مكاني، جسمي حركي).
- يتحدون لعبة الدوائر ويقرها من الخلف الدائرة (بما لا تملك الأسطوانات وهي مستديرة موسيقي) (ذكاء موسيقي).
- يحكون قصصاً عن الدوائر (ذكاء لغوي).
- يتشاركون أحجام الدوائر (من الصغيرة إلى الكبيرة)، (ذكاء مكاني، منطقي - رياضياتي).

- المستوى: رياض أطفال - الصف الأول الأساسي.
  - الموضوع: القراءة.
  - الهدف: المساعدة على تنمية اتجاه إيجابي عند التلاميذ نحو الكتاب.
- المواد: كتب تربط الذكاء اللغوي بذكاء أو أكثر من الذكاءات الأخرى.

تحتوي مكتبة الفصل - وفي حال عدم توفر مكتبة ياتفصل يتم الذهاب إلى مكتبة المدرسة - على كتب من الأنماط الآتية (الذكاء الذي يؤكد عليه موضوع بين قوسين):

- كتب مصحوبة بتسجيلات صوتية تقرأ مع الكتاب (لغوي).
- كتب ثلاثية الأبعاد Three dimensional pop-up books (ذكاء مكاني).
- كتب بغير كلمات (فهم مصورة) (ذكاء مكاني).
- كتب تلمس touch "n" feel books (ذكاء جسمي حركي).
- كتب مصحوبة بتسجيلات صوتية غنائية (ذكاء موسيقي).
- كتب لوحة مفاتيح محسوبة computerized keyboards وأغان (ذكاء موسيقي).
- كتب علوم تلامع (ذكاء منطقي رياضي) science fun books.
- كتب حد (ذكاء منطقي رياضي).
- كتب "هذا أنا" (ذكاء شخصي) this-is-me.
- كتب من القيمات الوجدانية مثل فقدان أو غضب loss or anger (ذكاء شخصي).
- كتب تعاونية (ذكاء اجتماعي).

«نظرية الذكارات المتعددة تُعزِّزُ عقلانية لدوي الخناجات الخاصة»

المثال الثالث: الرياضيات لتصفين الثاني والثالث:



- المستوى: الصف الثاني - الصف الثالث.
- الموضوع: رياضيات.
- الهدف: مساعدة التلاميذ على إتقان حقائق جنول الضرب أو تعزيز معنى مفهوم "أن تضرب".

يقوم الصف بنشاط من هذه الأنشطة كل يوم في أثناء حصّة الرياضيات (التكاء المؤكّد يظهر بين الوسين).

- عدّ حتّى سبعين، مع الوقوف والتصفيق عند كل عدد سبعة (جسمي حركي).
- أغنيد القودة الضرب في سبعة (تكاء موسيقي).
- أغنيد الأعداد من (1 - 70) مع تأكيد خاص على كل رقم مابع (موسيقي).
- أكمل لوحة أو جدول مئات Hundreds Chart مع تدوين كل سابع رقم (تكاء مكالي).

- تكون دوائر تتألف كل منها من عشرة تلاميذ، ويرتدي كل تلميذ من (0 - 9)، يبدأ بالتصفر.

ويرعد المشاركون وهم يعضون حول الدائرة (المرّة الثانية للدوران حول الدائرة يصبح التصفر 10، والواحد 1، وهلم جرأً، وفي الدورة الثالثة، يصبح الصفر 20، والواحد 21 وهكذا) ومع استمرارهم في العدد يمرر المشاركون بكرة من غزل القطن حول الدائرة يفكونها Unrolling وهم يعملون كمثلثك، ويمسك الشخص الأول بنهاية الخيط وكل سابع شخص بعد ذلك يمسك جزءاً قبل أن يمرر الكرة وعند بلوغ العدد 70 سوف يرى الطلاب أن الخيط يصنع تصميماً هندسياً (ذكاء مكاني، جسمي حركي، اجتماعي).

- يصنعون تصميماتهم الهندسية للمسبحات في رسم أو على لوح أرضي Geoboard باستخدام الإبر التيجبة التي وصفناها من قبل (أي استخدام دائرة مرقمة من (0 - 9) ثم تربط بخيط على مستقيم بكل سابع عدد حتى (70) (ذكاء مكاني).

- استمع لقصة من The As Much Brothers (الذي يستطيع أن يلعب الأشياء وأن يراها تضاعف وعلى سبيل المثال حين تلمس سبعة أمثال ثلاث دجاجات ذهبية، تظهر 21 دجاجات ذهبية) (ذكاء لغوي).

- قارن بين رسومات قبلية ووعدية تعتمد على قصة أكبر عدد من الإخوة The As Much Brothers سبعة أضعاف قبل لمس الدجاجات الثلاث وبعد لمسها (ذكاء مكاني).

## المثال الرابع: الكيمياء للصفوف الثانوية:

- المستوى: الصفوف الثانوية.
  - المادة: كيمياء.
  - الهدف: أن تدرس مفهوم قانون بويل.
- يزود الطلاب بتعريف لتفسي لقانون بويل بالنسبة لكتلة ثابتة من الغاز ودرجة حرارة ثابتة، يتناسب الضغط مع الحجم تناسباً عكسياً ويناقشون التعريف (ذكاء لغوي).
  - يزود الطلاب بمعادلة تصنيف قانون بويل:  $P \propto \frac{1}{V}$  أو  $PV = k$  حيث  $k$  ثابت ويحلون مسائل محددة ترتبط بالمعادلة (ذكاء منطقي رياضي).
  - يزود بتشبيه أو صورة لقانون بويل "تخيل أن لديك كرة مطاطية بها ماء وأنك بدأت في عصرها ومع هذا (العصر يزداد الضغط، وكلما ازداد العصر ارتفع الضغط حتى تنفجر الكرة ويندفع الماء بقوة ليفرق يدك (ذكاء مكاني).
  - يقوم الطلاب بالتجربة الآتية: ينفخون الهواء من أفواههم حتى ينتفخ الخدان قليلاً ثم يحولون الهواء إلى جانب واحد من جانبي الفم (حجم الفم) ويبينون ما إذا كان الضغط يزداد أم ينقص (أنه يزداد)، ثم يطلب منهم توزيع الهواء على جانبي الفم (حجم أكبر) ويطلب منهم أن يبينوا ما إذا كان الضغط يزداد أم يقل (أنه ينقص) (ذكاء جسمي حركي).
  - نشد ونغني قطعة موسيقية مناسبة عن مفهوم الضغط والحيز والكتلة لتساعدهم على التذكر (ذكاء موسيقي).
  - يصبح الطلاب جزئيات هواء في "حاوية" (وكن واضح التحديد من حجرة الدراسة) ويتحركون بمعدل ثابت (حرارة) ولا يستطيعون ترك الحاوية (كتلة ثابتة)، وتدريجياً يتم إنقاص حجم الحاوية على يد متطوعين بمسكان بخيوط من شزل الخملن أو الصوف يمثل جانباً من جوانب الحاوية بيدون يتحركه لتتضيق على الطلاب (الجزئيات) وكلما نقصت المساحة

زاد الضغط (أي يزداد التصادم الطالب وإرثظامه بألاّ آخرين) الملاحظه وكلما ازدادت المساحة قل الضغط (ذكاء اجتماعي، وذكاء جسمي حركي).

• يقوم الطلاب بتجارب معملية تقيس ضغط الهواء في حاويات مختلفة ويرسمون رسماً بيانياً يبين العلاقة بين الضغط والحجم (ذكاء منطقي - رياضياتي، ذكاء جسمي - حركي).

• يطلب من الطلاب أن يتذكروا أوقاتاً من حياتهم تعرضوا للضغط، هل شعرت بأنّ لديك مساحة كبيرة من المكان؟ (الإجابة الشائعة: ضغوط كثيرة تضيق في الحيز الحيوي الحياتي) خبرات الطلبة ترتبط بقانون بويل (ذكاء شخصي).

(حمير، 2007)

## مراجع الفصل الثاني

### أولاً المراجع العربية:

- بدارنة، حكيم (2007) الممارسات الصفية المرتبطة بنظرية الذكاء المتعدد لدى المعلمين العرب في مدارس التعليم الإعدادي في مدينة عكا: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- ثابت، فدوى ناصر (2006)، فعالية برنامج تدريبي معتمد إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- جابر، جابر عبد الحميد، (1997)، الذكاء ومشاييسه، الطبعة العاشرة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد، (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتدريب، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حسين، محمد عبد الهادي، (2003)، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي، (2007)، تنمية الذكاءات المتعددة، تطبيق الاندماج برامج، مجلات قضايا وجلسات، الطبعة الأولى، عمان - الإمارات المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- ربابعة، أحمد عبد الله مصطفى (2005)، دراسة مقارنة للذكاء الجسمي الحركي والذكاء المكاني البصري، وفق نظرية الذكاءات المتعددة - بين المتفوقين وغير المتفوقين رياضياً من طلبة كليات التربية الرياضية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- دله، محمد، (2006)، كيف نفهم الذكاء؟ نظريات معاصرة حول الذكاء، مجلة عالم المعرفة، العدد 330، الكويت.



- العجمي، محمد سعود (2006)، الشروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً، ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون للخليج العربي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عفانة، عزو وألخزندان، نائلة نجيب. (2007). التدريس الصمّي والذكاءات المتعددة. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفقيهي، عبد الواحد أولاد. (2003). نظرية الذكاءات المتعددة في التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث (24)، المغرب.
- القمش، مصطفى نوري (2012)، المؤهليون ذوو صعوبات التعلم، عمان – الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المفتي، محمد أمين. (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق. المؤتمر العلمي السادس عشر، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- النواصرة، فيصل عيسى (2008). النظم الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة المؤهولين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الوقفي، راضي، (2003). مقدمة صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. منشورات كلية الأميرة ثروت الأردن.

- Armstrong, T (1999). Multiple intelligences in the classroom (on – line). Available: file:// www.yahoo.com.
- Campbell.B & Campbell.L. (1999). Teaching & learning through multiple intelligence(online).vailable:file://www.eric.edu.gov.com.
- Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education -- U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of extreme Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
- Deuten.U.Schmidt, (2004). Personal And Social Identity OF Adolescent And Their Parent- Concept Of Cross Cultural Study And First Results From German Sample Switzerland, the 2nd congress of the European Society on family relation 30/9 – 2/ 10 2004.
- Elfers.P & Seitz.J.(2001). Use of kinesics abilities with a complementary dyed in a special education, New York: City University. (on line). Available: www.yahoo.com.
- Gardner. H.(1999). Intelligences Reframed, multiple intelligences for the 21 century (on – line). Available: http://search.epnet.com/login.aspx.
- Gardner, H (1993) Creative lives and Creative works: asynthetic Scientific approach. In R. J. sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 298 – 321) New York: Cambridge university press.
- Gardner, H. (2003). Multiple Intelligence after Twenty Years. Paper Presented at the American Educational Research Association, April 21, Chicago. Illinois.

- Karen. G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *Journal of School Science and Mathematics*, 101,4:3-14.
- Klein. D. (2003). Rethinking the multiple of cognitive resources & curricular representations. *Journal of curriculum studies*. 35.(1), 45 – 81.(on – line).  
Available:<http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Nielsen, M. E, & Mortorff- Albert, S. (1989). The effects of special education service on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review*, 12, 29-36.
- Nolen,J.(2003): Multiple intelligences in classroom. *Journal of Education*.124,1,pp 115 – 119.

الفصل الثالث

---

التربية الخاصة

واستراتيجية

تدريس الأقران



## التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران

### مقدمة:

إن التطورات التي يشهدها ميدان التربية الخاصة قد أدت إلى تطورات في طرق التدريس على التدريس، ولقد أشار كسل من (Eisenberger, Conti, & Antonio, 2000) إلى أنه في أوقات إدارة التربية الخاصة الخاصة من مدرسيها أن يحصلوا على أدوات هائلة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصة عليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريب أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتميز من التعليم.

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة، إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية عديدة ومتنوعة، بالإضافة لإستراتيجيات تدريسية مبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات وذوي الحاجات الخاصة.

(Reynolds & Walberg, 1991)

ومن الإستراتيجيات التدريسية الفعالة إستراتيجية تدريس الأقران حيث بدأت هذه الإستراتيجية تأخذ مكانة هامة في بيئة التعلم، حيث يعمل المتعلمون فيها سوياً في مجموعات صغيرة بهدف إنجاز مهام أكاديمية محددة، وإذا ما طبق تدريس الأقران بصورة مناسبة فإنه يسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الاجتماعية بصورة إيجابية.

ويعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية والتدريس النصف حيث يستخدمه المعلمون والطلبة لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية وتبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة والاحترام والمحبة، وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بالتدريس فيما يقوم الزميل الآخر بملاحظته أثناء قيامه بالتدريس وتدون ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهه الذي يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدم الفرصة للطلاب لكي يعملوا معاً متعاونين بصورة إيجابية لتحسين مهاراتهم التعليمية.

(سعد، 2000، 25)

ويرى المؤلف أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الإستراتيجية التدريسية التي تنمي من كفايات المعلمين وتزود من تحصيل المتعلمين وتنمي اتجاهات موجبة نحو المادة الدراسية، وفي هذا الفصل أيضاً يلقي المؤلف الضوء على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة.

يتضمن هذا الفصل جزأين: الجزء الأول ويغطي الإطارات النظري لهذا الإستراتيجية، أما الجزء الثاني فيشمل الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بهذا الموضوع.



يشير ككل من مارتيللا ويونغ وماكفارلاند (Martella, Yong & Macfarlane, 1995) إلى أن إستراتيجية تدريس الأقران فعالة جداً في تعليم التلاميذ لكل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات التواصل ويضيفون إلى أن هذا الأسلوب يزود التلاميذ بالتدريس الفردي، مما يساعد على توفير الوقت بالنسبة للمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمين ذوي الحاجات الخاصة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي لتدريس التلاميذ بالطريقة الفردية، ويجد هؤلاء المعلمين إستراتيجية تدريس الأقران طريقة تنجح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعملية التدريب والتعليم.

وترى مديسر (Mieser) أن إستراتيجية تدريس الأقران هي تنظيم لتدريس لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية وتوفير الفرص للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية المحددة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الاستعانة بزواج من التلاميذ أحدهما يسمى (المعلم) والآخر (التلميذ - المتعلم). وتذكر مديسر أن أسلوب تدريس الأقران يعمل على:



## «الذئب الذئب»

- تطوير المهارات الأكاديمية وتطوير مفهوم الذات.
- تطوير سلوكيات مناسبة.
- تشجيع العلاقات الاجتماعية والتعاون.

(Mercur, 1997)

وقد أظهر التدريس بواسطة الأقران نجاحاً في تعزيز المهارات الأكاديمية للتلاميذ العاديين وذوي الحاجات التربوية الخاصة عند استخدام هذه الإستراتيجية لتحسين مهاراتهم الأكاديمية، كما أن هناك صعداً متزايداً من الترسين والعلميات والتباحثين المتحسين لتتأكد الإستراتيجية بأهميتها إستراتيجية ضرورية لتدعيم التعليم النشط والفعال.

(الحسن، 2005)

وقد بيّنت دراسة الرز وديتزمان (Watters & Diezmann, 2003) أن العمل على تنمية المهارات العلمية لدى الطالبات المؤهوبات من شأنه خلق عدد من الصعوبات والتحديات كصعوبة توفير البيئة التعليمية الملائمة لهذه الفئة من الطلبة لذلك يمكن استخدام إستراتيجية التدريس بواسطة الأقران، لمواجهة هذه الصعوبات وجعل عملية الإبداع لدى الطالبات المؤهوبات أكثر يسر وسهولة.

وعرف التدريس (1995) تدريس الأقران بأنه قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب التلاميذ على المهارات في تفاعلات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط مما يساهم على تشجيع التلاميذ على مساعدة كل منهم الآخر.

### العوامل التي تساهم في نجاح أسلوب تدريس الأقران

إن نجاح تدريس الأقران لا بد من التخطيط الجيد وإختيار العوامل الآتية عند تطبيقه:

- تحديد أهداف تدريس الأقران.
- تصميم إجراءات لتقنين المعلم والتقنين المتعلم.
- تعيين التقنين المعلم والتقنين المتعلم وتدريبهما.
- مراجعة القواعد المقدمة.
- تدريس المهارات الاجتماعية التي يحتاجها التلاميذ أثناء تدريس الأقران.
- جدولة برامج لتدريس الأقران.
- وأخيراً تقييم البرنامج.

وينتشر ميرال هارمن أن أسلوب تدريس الأقران يعتمد على قيام المعلم بالشرح المختصر للموقف التعليمي، ثم اشتراك التلاميذ في ثنائيات للتطبيق والتدريب على المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي.

(التريفي، 1995)

ويعني أسلوب تدريس الأقران قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي ثم يتدرب التلاميذ على المهارات في ثنائيات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة كل منهم الآخر.

(سليبي، 2000، 26)

وهذا يعني قيام المعلم بتقديم شرح مختصر للموقف التعليمي بحيث يتمكن نصف الفصل على الأقل من إتقان المهارات في ثنائيات بحيث يساعد بعضهم بعضاً على التعلم بهدف اشتراك التلاميذ بفاعلية في الدرس، وأن ينغمسوا في التعلم النشط وأن يتدربوا على استخدام أفكارهم وتشجيع التلاميذ على مساعدة

## ﴿ الفصل الثالث ﴾

شكل منهم للأخيراً داخل الفصل الدراسي، ويرى باتريسون (Peterson) أنها طريقة تتيح للمعلمات تدريب بعضهن البعض على التعلم عن طريق قيامهم بالتدريس وفق أهداف محددة مع توفير أنواع مختلفة من أساليب التقنية الراجعة، كل ذلك في قالب مبسط بعيد عن تعقيدات التعليم في الصفوف العادية.

(Peterson,2000:21)

ويختلف دور المعلم في هذه الإستراتيجية عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين للمتعلم وقت الحاجة، كما أن التعلم بالأقران يوفر وسعاً تعليمياً إيجابياً لدى المتعلمين من خلال مشاركتهم معاً في إنجاز المهام المحددة والمطلوبة منهم، وقد تترك هذه الطريقة أثرها في المتعلمين سواء على البعد المعرفي أو الوجداني وفي طبيعة علاقاتهم مع زملائهم.

ويذكر روبين 'Rubin' أن أسلوب تدريس الأقران يقضي على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم (Thomas, 1989:46) ويرى 'توماس' أن هذه الطريقة تشجع تقدير الذات وتولد الإحساس بالجماعة وتعلم المتعلمين التعاون والمشاركة في صنع القرار مما يساهم في النمو الاجتماعي لديهم

(Thomas , 1989: 412)

كما تحسن طريقة تدريس الأقران من السعة العقلية للقرين لتعلم بمعنى أنها تساعد القرين المُعَلَّم على تنظيم أفكاره واستخدام إستراتيجيات تفكير أكثر مرونة وسلاسة، حيث إنه لكي يقوم بالشرح والتفسير فإنه يكون مضطراً إلى أن يجيب بيته ويرى نفسه عن الكثير من الأسئلة التي يتوقع مواجهتها، لذا يجب أن يتقن تماماً ويتأكد من متعلقاته المادة العلمية وعرضها في شكل بسيط فهي وسيلة جيدة للتذكر المعلومات ويقاؤها إضافة إلى مساعدته على تحمل المسؤولية والاستقلالية والإحساس بالفاعلية.

(Seifeddin,1990: 16)

### «التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران»

ويمكن للطالب أن يقبل التوجيه والإرشاد من زميل له يتبادل معه الثقة والاحترام أكثر من تقبله من المعلم وذلك يأتي التوجيه بصورة تعاونية ومشاركة إيجابية تبادلية حيث يقوم إحدهما بالتنفيذ بينما يقوم الآخر بالتوجيه والملاحظة.

(سعد، 2000:60)

كذلك يشير كل من (Presley & Hughes) إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكد من أن التلميذ:

- يفهم المهمة التعليمية بطريقة بسيطة.
- يتعلم المهمة التعليمية بوقت مناسب.
- يسأل أسئلة حول المهمة التعليمية بحرية دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف.
- لديه شخص واحد فقط يوضح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا.
- لديه شخص واحد فقط يساعد لإنهاء المهمة المكلف بها.

(Presley&Hughes,2000)

ويرى المؤلف أن إستراتيجية تدريس الأقران هي عملية تعليمية تبادلية يقوم فيها التلاميذ بتعليم بعضهم البعض على المهارات المختلفة حيث يمكن قياسها، ويقوم كل تلميذ بدور المعلم والمتعلم والملاحظ وذلك وفقاً لنظام تكوير المجموعات ويكون التلاميذ على اتصال مستمر بالمعلم للتعرف على أي استفسارات أو إرشادات أو تصاليح.

## خطوات تنفيذ/استراتيجية تدريس الأقران:

يتضمن التخطيط لتنفيذ هذه الإستراتيجية في تدريب المعلمات على مجموعة من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

1. تهيئة البيئة التعليمية حيث تتطلب هذه الإستراتيجية توافر قدر عالٍ من الدافعية واستعداد المعلم للقيام بالتدريس للأقران، وتقبل الأقران لتدريسهم للمعلم.
2. تقسيم المعلمات إلى مجموعات تضم بكل مجموعة لثلاث معلمات وأقران متعلمين وطلاب ملاحظين من خلال نظام تدوير المجموعات.
3. تحديد مواضيع لقضاء المعلم مع الأقران المعلمات والأقران المتعلمين والملاحظين شرح المطلوب منهم وإدوار كل منهم ومسؤولياته.
4. تحليل المهارات موضع التدريس تحليلاً دقيقاً إلى مكوناتها السلوكية وتقديمها للمعلمين لدراستها بالتفصيل.
5. تحديد نوعية المشاركة، بمعنى هل يقوم القرين المعلم بالتدريس لمعلمة كاملة متضمنةً عددًا من المهارات أم جزءاً منها؟ هل سيقوم أكثر من قرين معلم بالتدريس في الموقف التعليمي ذاته؟
6. تحديد المدة الزمنية التي سيتم فيها التدريس: هل سيكون خلال حصّة كإمالة أم جزء منها؟ ويلزم البعض تصوراً للزمن الأمثل لحصّة التدريس للأقران في حالة إذا كان هذه الأقران (4 - 5) كإمالة فيقتصر (15 - 20) دقيقة للتدريس وخمسة دقائق للتقدم ثم (15) دقيقة أخرى لتأدية التدريس.
7. ينفذ القرين المعلم للدرس المحدد على مجموعة الأقران المتعلمين في الوقت المحدد لعرض الدرس.
8. يقوم المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين بتسجيل ملاحظاتهم على أداء القرين المعلم أثناء تنفيذ الدرس.
9. يناقش المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين القرين المعلم في الأداء الخاص به من حيث جوانب القوة وجوانب الضعف.
10. يأخذ القرين المعلم استراحة يستطلع فيها عمل تصور جديد للتدريس في ضوء آراء أقرانه وتوجيهات وإرشادات مشرفه ويستعد لتدريسه مرة أخرى.

## ❖ التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران ❖

ومن هنا المنطلق تمارس التغذية الراجعة دورها باستمرار سواء أكانت ذاتية من التقرين المعلم لنفسه أم خارجية من المعلم والأقران المتعلمين والمراقبين وذلك بتعدد التجربة مرة أخرى وإعطاء توجيه يستطيع التقرين المعلم به ضوئها تحسين أدائه بعد ذلك ومعاودة تدريس الدرس.

(حمادة، 2002، 189 - 190)

## أهمية أسلوب تدريس الأقران:

تظهر أهمية أسلوب تدريس الأقران فيما يلي:

1. إنه يساعد معلم الفصول ذات الأعداد الكبيرة ونرى المستويات التحصيلية المتباينة على تحقيق أهداف التعلم.
2. إنه يخفف العبء عن المعلمين ويساعدهم على توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلاميذ والاهتمام بهم.
3. يجعل أنشطة التعلم مركزة حول المتعلمين بدلاً من تركيزها حول المعلمين بحيث يصبح المتعلمين أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
4. يؤكد هذا الأسلوب أن مسؤولية التعليم لا تفصل ليست منوطة بالمعلمين وحسب.
5. يفيد هذا الأسلوب في توجيه الاهتمام الفردي للتقرين بإتاحة فرص أفضل له للتعلم وفقاً لقدرة وسرعته في أداء المهام التي يقوم بها.
6. يفيد هذا الأسلوب بشكل خاص مع التلاميذ ذوي مستويات التعلم المنخفضة والذين تقل ثقتهم بأنفسهم لأن هذه الطريقة تنمي لديهم ثقة بأنه إذا كان قرين مكن منهم قادراً على التعلم فإنه من السهل عليهم أن يتعلموا أيضاً ويشقوا أكثر في قدرتهم على التعلم.
7. إن تدريس الأقران طريقة فعالة لزيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من خلال تشجيع الأقران على مساعدة بعضهم البعض في انتقال موضوع الدراسة، حيث يبذل التقرين المعلم الجهد لإثبات الشدة التي سيدرسها لأقرانه

المتعلمين كما يبدل القرين المتعلم الجهد للتوصل إلى المستوى الذي عليه  
القرين المعلم ليتبادل الدور معه في تدريس المادة التعليمية.

8. إن لتدريس الأقران تأثير كبير على نمو الطلاب من الناحية الاجتماعية  
والانفعالية وكذلك يمكن مساهمة هذا الأسلوب في النمو المعرفي للطلاب  
بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الأداء المهاري كما أن له أثرية المتعلمين سواء  
على البعد المعرفي أو البعد الوجداني.

9. يعتمد هذا الأسلوب على تجزئة موضوع الدرس وتحليله إلى مهارات بحيث  
يتم التركيز في كل موقف تعليمي على إحدى هذه المهارات مما يساعد  
الطلاب المعلم على التخلص من تعقيدات الموقف التدريسي بشكل و يتيح له  
فرصة أكبر من خلال عمليات التقويم والتغذية الراجعة في تحسين أدائه في  
المواقف التعليمية الأخرى.

(سيفه 2004، 13-14)

### العوامل المؤثرة على التطور بأسلوب تدريس الأقران:

يشير شكل من بريسلي وهاجز (Pressley & Hughes) أن هناك  
العديد من العوامل التي تلعب دوراً هاماً على التعلم بأسلوب تدريس الأقران وهي:

#### 1. جنس القرين:

إذا كان الأقران من نفس الجنس فإن هذا قد ييسر عملية التعلم.

#### 2. المستوى الاجتماعي والثقافي:

إذا كان الأقران من نفس المستوى الاجتماعي والثقافي فإن تعلم الأقران  
يكون أفضل منه عندما تتباين هذه المستويات.

### 3. عمر القرين المعلم.

عكسًا زاد عمر القرين المعلم عن عمر القرين المتعلم أدى ذلك إلى تحسين التعلم بحيث لا يزيد هذا الفرق عن (3 سنوات).

### 4. عدد الجلسات:

عكسًا تكررت جلسات تعليم الأقران زادت إمكانية تحقيق أهداف التعلم ويكون التعلم أكثر فائدة من الجلسات الأقل تكراراً خلال فترة محددة من الزمن أما بالنسبة لمطول الجلسة فإنه يتفاوت وفقاً لطبيعة المادة الدراسية وعمر الأقران.

### 5. التعليم المزدوج أكثر فعالية من التعليم في مجموعات صغيرة:

وبذلك في بعض المجالات الدراسية مثل القراءة، أما بالنسبة لتعليم الكتابة فقد يكون التعليم بطريقة المجموعات الصغيرة أفضل من التعليم المزدوج.

### 6. قبول الأقران لبعضهم البعض:

عكسًا: إزداد التوافق الشخصي والاجتماعي بين الأقران، وعكسًا اشتركوا معاً في بعض الهوايات والاتجاهات والقيم والأمال والخصائص الشخصية زادت فرص الاستفادة التربوية من تفاعلهم معاً.

### 7. للتدريب فائدة كبيرة بالنسبة لتعليم الأقران:

حيث إن تدريب الأقران المعلمين يحسن من فعاليتهم في هذا النوع من التعليم.

(Pressley & Hughes, 2000)



يهدف أسلوب تدريس الأقران إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المترتبة بموضوع الدرس وبالمتعلم ومن أهمها ما يلي:

1. إتاحة الفرصة لأداء النشاط التعليمي مع القرين الآخر من خلال الأداء المشترك، في المهارة المتضمنة في المادة العلمية.
2. ممارسة النشاط التعليمي تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من القرين الآخر.
3. إكساب المتعلم القدرة على تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة إلى القرين الآخر.
4. تنمية العلاقات الاجتماعية والتعاونية بين المتعلمين وتطويرها من خلال الأداء على هيئة مجموعات صغيرة وثنائيات (فيسل، 17:2003).
5. فحص إمكانيات طائفة عملية تدريب الأقران والتقييم الذي يشمل ثلاث مستويات: تقييم الأقران، تقييم المحاضرات، تقييم الذات وهما يساهمان في متابعة العملية التعليمية.
6. إكساب الطلاب لدور التحدث ومهارات الاتصال.
7. مساعدة الطلاب في تطوير فكرهم الناقد والإبداعي.
8. تنمية ميول الطلاب نحو المشاركة والتعاطف مع أقرانهم.

(Mortweet, 1999)

يتسم التدريس للأقران بعدد من المميزات يمكن إيجازها فيما يلي:

1. إن التدريس للأقران يجعل القرن المعلم على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعليم فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس من حيث الاستعداد لتجريب كل فكر جديد مع تلاميذه أو أن يتقبل أسئلة تلاميذه بصبر وحب وإن يدرك أن التلاميذ لا يريدون معلماً يعرف الإجابة عن كل أسئلتهم بقدر حاجتهم إلى معلم صادق في التعامل معهم وإن يراعي الفروق الفردية بينهم.
2. عندما يتيح المعلم للأقران الفرصة لكي يعلم بعضهم بعضاً يحقق كثيراً من النتائج الإيجابية المرغوبة فذلك يتيح له أولاً فرصة تغيير الدور التقليدي للمعلم كمن يسيطر على العملية التعليمية الأمر الذي يقلل من التوتر الذي يشأ لدى التلاميذ نحوه.
3. يفيد تدريس الأقران في تحقيق مبدأ الاهتمام الإيجابي المتبادل بمعنى أن كل فرد في جماعات الأقران مسؤول عن عمله كغيره وأيضاً مسؤول عن عمل غيره في المجموعة ذلك لأن كل فرد يؤثر على الآخر من حيث تشكيل وتعزيز وتعميق أفكار الآخرين.
4. يفيد تدريس الأقران بشكل خاص وبدرجة كبيرة مع المتعلمين الذين لا يثقون بأنفسهم حيث ينمي القناعة لديهم بأنه إذا كان الزميل قادراً على التعلم فإنه من السهل عليه التعليم أيضاً هذا بالإضافة إلى تشجيعهم على القيام بدور القرن المعلم لشعورهم بأن القيادة في يد طلاب مماثلين لهم وبالتالي فمن السهل الوصول إليها عما إذا كانت في يد المعلم التقليدي.
5. يتيح التدريس للأقران الفرصة أمام الطالب المعلم في التدريب على مهارة تدريسية محددة في فترة زمنية قصيرة مع إتاحة الفرصة في الحصول على تغذية راجعة فورية استناداً إلى أدوات موضوعية مما يوفر للطالب المعلم دورة تعلم قصيرة إذا ما قورنت بدورة التعلم في حالة التدريب على التدريس في

المواقف التفاعلية وهذا يعني أن الطالب المعلم يتلقى تنويعاً وتدعيمياً أكثر هذا بالإضافة إلى أن هناك فرصة لتكرار دورة التعلم أكثر من مرة.

6. إن التفاعل المباشر المشجع بين جماعات الأقران يؤدي إلى توضيح الكثير من المفاهيم وسكيفية مواجهة المشكلات وتزويد التربين المعلم بخبرات متعددة تنقله من مستوى التجريب إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى كل أداء بالإضافة إلى أن التفاعل بالمواجهة يوفر فرصة لظهور مجموعة واسعة من المؤثرات والأنماط الاجتماعية فالعمون والمساعدة والدعم الاجتماعي يجد أن طريقاً لهما في أجواء هذا التفاعل.

(Kimz, 1997)

### الدراسات السابقة :

تعد بحثي موضوع فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس في التربية العامة باهتمام كبير إذ تعددت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع وفيما يلي عرض للدراسات التي تمكن المؤلف من الحصول عليها .

#### أولاً، الدراسات العربية :

أجرى أبو رحاب (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التدريس المصغر ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في تنمية مهارة عرض الدرس والمهارات الفرعية المتعلقة بها عند طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة تخصص لغة عربية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الفرقتين حيث جاء التدريس باستخدام أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران أفضل من الأسلوب التقليدي في تنمية المهارة قيد الدراسة.

كما أجرى عبد المصطفى (1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق

### «التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران»

التدريس لدى طلاب التربية العملية بكلية التربية / جامعة طنطا بالشرقة الثالثة، حيث بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (50) وضابطة (50) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث تبينت فعالية أسلوب تدريس الأقران في خفض قلق التدريس عند الطالب المعلم وكذلك اكتساب مهارات التدريس من خلال التفاعل بين الأقران.

وفي دراسة أخرى أجراها درويش (1999) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطلاب المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة تخصصت في التربية الفنية، قسمت إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية استخدمت إستراتيجية تدريس الأقران والأخرى ضابطة استخدمت الطريقة التقليدية، وبينت نتائج الدراسة أن إستراتيجية تدريس الأقران قد حققت أثراً واضحاً في رفع روح التعاون والحماس والتفاعل بين الطالبات وأيضاً على تقدم مستوى الأداء.

كذلك فقد أجرت سكر (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير إستراتيجية التعلم بتدريس الأقران في تنمية مهارات الطالبات / المعلمة على التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصصت في التربية الرياضية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس القديرات للعام الجامعي 1999/98م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية استخدمت طريقة توجيه الأقران وضابطة استخدمت الطريقة التقليدية واستخدمت الباحثة بطاقة تقييم من إعدادها، وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة دالة إحصائية في المهارات قيد البحث.

كما أجرى حسادة (2002) دراسة هدفت إلى بحث مدى فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات التخطيط وتنفيذ وتقسيم دروس الرياضيات في انتقال وبناء أثر تعلمها لدى الطالبات للمعلمات بكلية التربية جامعة

حلوان وتكوّنت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات الذين يدرسون مقرر طرق تدريس الرياضيات بالفصل الدراسي الأول (2001/2002) حيث بلغ عددهم (59) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة وبلغ عدد أفرادها (29) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث اختبار (ت) وحجم التأثير في معالجة بيانات الدراسة التي بينت فعاليتها لتدريس الأقران في تنمية مهارات الحفظ والتفكير والتدعيم التغذية الراجعة لدروس الرياضيات وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطالبات الملمات.

أما الدراسة التي أجراها سيف (2004) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات العرض والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي والبعدي لتغيرات الدراسة وقد تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً ينصف الرابع الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (35) تلميذاً درست باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران وأخرى ضابطة وعددها (35) تلميذاً أيضاً درست بالطريقة التقليدية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما أجرت الحارثي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في اكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة كملات، تكونت عينة الدراسة من (6 تلاميذ) (3 ذكور و3 إناث) ملتحقين بمدرسة خاصة داخل مدينة الرياض، يعانون من تخلف عقلي متوسط وتراوح أعمارهم ما بين (7 - 11) سنة تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات. بحيث تضم كل مجموعة تلميذين (تلميذ يقوم بدور المعلم وتلميذ يقوم بدور المتلقي وقد أجريت الدراسة في غرفة داخل المدرسة خالية من المشتتات،

### ٥- الأهمية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران

تحتوي على طائفة هكراس، بحيث يجلس التلميذ (المعلم) أمام التلميذ (المتلقي)، ويجلس الباحث بالقرب من التلميذ (المعلم) للإشراف على الجلسة وتسجيل الاستجابات. ثم استخدام (تصميم التتبع المتعدد) وهو أحد الأساليب المستخدمة في تصميم الحالة الواحدة لتدريس الأقران الكلمات الوظيفية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين تدريس الأقران واكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة.

مكدلوك قامت العيفلي (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية للصفين الثاني والرابع الأساسيين لطلبة صعوبات التعلم في مدينة إربد، وقد تألفت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيق برنامج تعليم الأقران على العينة التجريبية لتطوير مهارات القراءة والمهارات الاجتماعية، وتطبيق برنامج حرف المصادر على المجموعة الضابطة، كما طبق اختبار القراءة التشخيصي ومقياس للمهارات الاجتماعية كقياس قبلي وبعدي، واستمر البرنامج مدة (8) أسابيع ونفذ من خلال (24) جلسة ونشرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على كل من اختبار التحصيل القرائي ومقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، مما يثبت فاعلية برنامج تعليم الأقران في تطوير القراءة والمهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم.

وأخيراً أجرت إنديجاني (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمات المطالبات المؤهلات من المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى مقارنة فعالية كل من أسلوب تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في اكتساب المعلمات كفايات التدريس الفعّال، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتصميم دليل ملاحظة مكون من (32) سلوكاً تدريسياً موزع على (4) كفايات تدريسية رئيسية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتكوّنت عينة الدراسة من (40) معلمة من معلمات

الطلقات المؤهيات من المرحلة الابتدائية في المدينة المستورة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (20) معلمة، وبعد إجراء التكافؤ بين المجموعتين، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب لتدريس الأقران، بينما استمر أفراد المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي، وقد توسلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات التنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، المرض والتقديم، والتغذية الراجعة، كما توسلت النتائج إلى أن أسلوب لتدريس الأقران أكثر فاعلية في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلّات الطلقات المؤهيات من المرحلة الابتدائية من الأسلوب التقليدي. وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام أسلوب لتدريس الأقران في تدريب معلّات الطلقات المؤهيات قبل الخدمة وإثاءها نظراً لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة في إكسابهم الكفايات التدريسية الفعالة.

## ثانياً، الدراسات الأجنبية:

أجرى لاندن وآخرون (Landin, et. al, 1986) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر ومن ضمنه أسلوب لتدريس الأقران في تنمية بعض المهارات التدريسية من بينها مهارات التنظيم وإدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ وإثاء الزمن الفعلي لتعلم لدى الطلبة المعلّات في مجال التربية الرياضية وأشارت النتائج إلى فاعلية أسلوب التدريس المصغر وتدريب الأقران في تنمية مهارات التدريس الرئيسة خاصة كفايات التنظيم وإدارة الصف.

وبدراسة أخرى أجراها كسل من جونسون وبوجاش (Johnson & Pugach, 1991) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية لتدريس الأقران في التدريب على مهارة إدارة الصف عند معلّات التلاميذ من ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية البسيطة، وذلك من أجللبية احتياجات تلاميذهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً في الصفوف الابتدائية كمجموعة تجريبية و(43) معلماً كمجموعة ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة

## ٥- التربية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران

إنّ أن المعلومات في المجموعة التجريبية عملوا على زيادة قدرة التلاميذ في الجوانب المعرفية العقلية، كما زادت قدرة هؤلاء المعلومات على فهم مشكلات التلاميذ وأصبح قادرات على حل (86%) من المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف.

وأجرى إيفرهارت وآخرون (Everhart, et. al., 1996) دراسة بهدف التعرف على أثر كل من أسلوب التدريس المتغير ومن ضمنه تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في تحسن بعض كفايات تدريس التربية الرياضية لدى الطلبة المعلومات من بينها نوع التغذية الراجعة، زمن التنظيم. واشتملت عينة الدراسة على (14) طالباً / معلماً وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة (حصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب التدريس المتغير ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران.

وبعد دراسة أخرى أجراها كيراز (Kırtaz, 1997) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على أداء المعلومات. بينت نتائج هذه الدراسة أن تدريس المعلومات باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران يساعد في تحليل المهارات التدريسية المركبة إلى مهارات بسيطة يمكن التدريس عليها في مواقف تدريسية مصغرة، وبالتالي يُقوم فعالية الأداء على كل مهارة من خلال التغذية الراجعة الفورية والمستمرة، كذلك إتاحة الفرصة للأقران المعلومات في التعرف نماذج تدريسية متنوعة تساهم في إتقان المهارات التدريسية هذا بالإضافة إلى اكتسابهم للمهارات الاجتماعية مثل احترام الرأي والرأي الآخر وتشجيع الآخرين والتعاون والتساند ومهارات الاتصال والتفاعل بين المعلم وتلاميذه.

كما أجرى مورتوييت وآخرون (Mortweil, et.al, 1999) دراسة حول فاعلية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تعليم الطلبة المعوقين، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار الأكاديمية وأثر تحسن اتجاه لدى عينة من الأطفال 'المعوقين' عقلياً والناجمة عن استخدام أسلوب تدريس الأقران في صفوف الدمج التي يتواجد فيها أطفال معوقون إعاقة عقلية بسيطة مقارنة بالصفوف التي لا يستخدم فيها مثل هذا الأسلوب، وقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال تم تقسيمهم إلى



مجموعة تجريبية وضابطة بمعدل طالبيين لكل مجموعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في التهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران لتحسين أداء كل من المعلمات والأطفال المعوقين إعاقة عقلية.

وأجرى فاسكو (Fasko, 2001) دراسة هدفت إلى دراسة فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في اكتساب مهارات الإبداع وتطويرها للطلاب الموهوبين والدمج بينها وبين أساليب التعليم في المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بمقارنة عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، فكما استخدمت عدة نماذج من التفكير الإبداعي وتقنيات تنمية الإبداع، بالإضافة إلى الاستفادة من دراسات أشارت إلى العلاقة بين الإبداع والتعليم. أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة استخدام إستراتيجية تدريس الأقران لدمج الإبداع في عملية التدريس وذلك لتلبية احتياجات المبدعين والموهوبين، حيث إن الطلاب المبدعين يكونون أكثر ميلاً للمهارات المعقدة وبالتالي ينبغي على المعلمات مراعاة النواحي الإبداعية عند الطلاب الموهوبين والعمل على تنميتها وتطويرها باستخدام الإستراتيجيات التدريسية المناسبة.

كما أجرى واترز وديتزمان (Walters & Diezmann, 2003) دراسة هدفت إلى دراسة فعالية إستراتيجية تدريس العلوم للأقران الموهوبين في استراتيجيات، بالإضافة إلى مناقشة الأسباب التي تدعو إلى إعطاء الطلاب الموهوبين قسراً أكبر من الاهتمام، كما أولت الاهتمام بعدد من الإستراتيجيات (التي يمكن تنفيذها لديهم وتأييد الطلاب الموهوبين وخصوصاً إستراتيجية تدريس العلوم للأقران، وخلصت الدراسة إلى أن العمل على تنمية المهارات العلمية لدى الطالبات الموهوبات من شأنه خلق عدد من الصعوبات والتحديات كصعوبة توفير البيئة التعليمية المثالية لهذه الفئة من الطلاب، وفيما إذا كان في الإمكان إدراك أهمية دور عملية التعليم والبيئة في تسهيل تنمية مهارات الموهوبين، وأخيراً توافر الثقة الكافية

## «الزنية الخاصة واستراتيجية تدريس الأقران»

للسماح للطلاب الموهوبين على اكتشاف الحياة بطرق ووسائل تختلف عن تلك التي قد يستخدمها الطلاب العاديون.

وأجرى ميسدينا (Medina, 2008) دراسة هدفت إلى توضيح دور إستراتيجية تعليم الطلاب الموهوبين باعتبارها مسؤولية مشتركة بين المعلمين والأكباء وأعضاء المجتمع اتجاه التعليم وتنمية مهارات وقدرات الطالب الموهوب. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك، بهدف عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى الإشارة إلى بعض النقاط التي من شأنها المساعدة على تنمية قدرات الطلاب الموهوبين: منها معرفة أسس تعليم الموهوبين، والاطلاع على احتياجاتهم، ووضع البرامج والخطط التي من شأنها زيادة دافعية الطلاب ومماسهم نحو التعلم وكسب الخبرة التعليمية باستخدام إستراتيجية تدريس الأقران، بالإضافة إلى اتباع سياسة تختص بتقديم المكافآت والحوافز لكل من الطالب وذويهم والمعلمين الذين يساهمون في تطوير وتنمية العملية التعليمية.

كما أكد أجرى طالب (Talib, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن استخدامها من قبل المعلمين بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين مستوى الدافعية والإبداع للطلبة الموهوبين. حيث كان من ضمن هذه الإستراتيجيات، إستراتيجية تدريس الأقران. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بهدف عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يشعرون برغبة أكبر في التعلم حيث تولد إستراتيجية تدريس الأقران لديهم حب المعرفة، كما تقوم إستراتيجية تدريس الأقران على تشجيع الطالب على استخدام مهاراته في حل المسائل الإبداعية لتعدد والتي تساعد على تقوية ثقة الطالب بنفسه وتنمية مهاراته الإبداعية.



## مراجع الفصل الثالث

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو رحابه عبد التلّيل (1994)، فعالية استخدام النماط متعددة من التدريس المتفرع على تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية شعبه اللغة العربية، مجلة كلية التربية بأسوان.
- إنجياني، بسينة (2011)، أثر برنامج تدريبي مستند إلى إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمات المطالبات الموهوبات من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط: الأردن.
- الحارثي، منى بنت فيحان (2007)، فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في اكتساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحسن، سهى (2005)، أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسين المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأول الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة (مؤتمر التربية الخاصة العربي)، كلية الملكة وليدة للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- حيدادة، محمد محمود (2002)، فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الخطيطة وتنفيذ وتقييم دروس مادة الرياضيات في إثنان وبقاء أثر تعلمها لدى المطالبات المعلمات بكلية التربية، جامعة حلوان، دراسات في المناهج وطرق التدريس.
- درويش، إبراهيم السيد (1990)، أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للمطالب المعلم تخصص تربية ذكية بكلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات تربوية واجتماعية.
- الدروني، حسين (1995)، دليل مميزات مدارس المجتمع للتعلم النشطة، ط1، هيئة اليونسف، القاهرة.

- سعد، محمود حسان (2000)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر، عمان.
- سكر، منى محمد (2000)، "تأثير استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على مستوى الأداء المهاري والتدريس لطالبات التربية الرياضية في المدرسين المصغر"، مجلة التربية، جامعة الأزهر.
- سليم، هاشم عبد العزيز (2000)، "فعالية أسلوب تدريس الأقران في التحصيل وتنمية مهارات القسم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة تربويات الرياضيات.
- صفيق، خيرية رمضان (2004)، "فعالية إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت"، المجلة التربوية، جامعة الكويت.
- عبدالمعطي، ميه (1998)، "فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وحقق قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية.
- العقيقي، ميساء (2009)، اثر برنامج معتمد على تعليم الأقران في التحصيل القرائي واكتساب المهارات الاجتماعية لطلبة صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- Eisenberger , J. , Conti , D., and Antonio , R.(2000). Self efficacy: Raising the Bar for Students with Learning needs.Prenceton , NJ, Eye of Education, New Jersey.
- Evershart, B., Johnson, R. & Brantley, B. (1996). Preservice teaching in control (micro-teaching) and natural setting prior to student teaching in physical education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No. 395918).
- Fasko, D (2001). Education and Creativity. Creativity Research Journal, Vol. 13, Nos. 3 & 4, p.p 317-327.
- Johnson , J., and Pugash , C. (1991). Peer Collaboration Accommodating students with Mild Learning and Behavior Problems, Exceptional Children , 57 (5), 454 – 464.
- Kiraz, E. (1997). In what ways Do student teachers contribute to the professional Development of the their supervising Teachers? (Professional Development peer Coaching). Ph.D. University of Southern California, DAL.
- Martella, N.E., Young, R., K., and macfarlane, C., (1995). Determrining the Collateral Effects of peer Tutor Training on student with server Disabilities. Behavior Modification , 19 (2), 170 – 191.
- Medina, J (2008). An Overview of Gifted Education Guidelines for Colorado Leaders. Research Paper. Colorado Department of Education Gifted Education Unit.
- Mercer, D. (1997). Students with learning Disabilities, (5th.ed) Prentice hall, Inc. USA.
- Mortweet, L. (1999). Class wide peer Tutoring teaching students with mild Mental Retardation In Inclusive classroom. Exceptional children, 65 (4), 524 – 536.

- Petreson , K. (2001). Teacher Evaluation, corwin press Inc. USA.
- Pressley , A.J., and Hughes, C. (2000) Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders, Behavioral Disorders, 25 (2), 114 - 130.
- Reynolds, A., and Walberg, H. (1991). Astructural Model of Science Achievement. Journal of Educational Psychology, 83 (1), 97 - 107.
- Talib A (2009). Instructional strategies of intrinsic motivation and curiosity for developing creative thinking, 14th International Conference on Thinking.
- Seifeddin, A.(1990). The Effectiveness of Guided peer teaching In EFL. Teacher preparation In faculties of Education.
- Thomas, L., (1989). Character Development. Elementary Schools, 16 (3), 400.
- Watters, J & Diezmann, C (2003). The Gifted Student in Science: Fulfilling Potential, Australian Science Teachers Journal, 49 (3) 46 - 53.

الفصل الرابع

مدرسة المستقبل  
أمل ذوي الحاجات  
الخاصة





«مدرسة المستقبل» أمل ذوي الحاجات الخاصة»

الفصل الرابع

مدرسة المستقبل

«أمل ذوي الحاجات الخاصة»

مقدمة:

كيف يمكن المؤسسات ومراكز التربية الخاصة توضيح المسؤوليات المطلوبة من الأفراد والجماعات من أجل تبني مفهوم العمل وأوضح للتعاون في مدارس المستقبل؟

إن مظاهر التقدم والرفق الحضاري التي نراها ونجدها اليوم في دول العالم المتقدم، هي نتاجاً طبيعياً للتقدم الكبير الذي أحرزته هذه الدول في مجال إعداد وتنمية لرواتها البشرية، مما أدى إلى توليد قوى بشرية على مستوى عالٍ في كافة مجالات الحياة النظرية والتطبيقية.

ونظراً لما يشهده العصر الحاضر من تغيرات سريعة متلاحقة في جميع المجالات، خصوصاً الثورة التقنية، فقد ظهر في الآونة الأخيرة اتجاه أو تصور يسعى إلى استشراف المستقبل، على أساسه في تهيئة الأسس للمتطلبات المختلفة للمستقبل. ولأن المدرسة تؤدي دوراً رئيساً في نهضة الأمم ورفقها، فقد مكان البحث في مستقبل المدرسة أحد اهتمامات التربويين، ومن هنا ظهر على السطح التربوي ما يسمى: «مدرسة المستقبل».

وحيث إن المجتمع عبارة عن أفراد تربطهم عادات وتقاليد ونظم واحدة، لذا فإن مهمة المدرسة هي إعداد الفرد ليعيش في هذا المجتمع حياة اجتماعية صالحة، لذا فالمدرسة هي إحدى مؤسسات هذا المجتمع، ولطريقة المنهج لإعداد الأفراد تهته الحياة هي أن يحويها في المدرسة حياة اجتماعية حقيقية.

## ﴿ الفصل الرابع ﴾

وهذا ما قاله فرويل (إن المتعلمين لا يأتون إلى المدرسة ليتعودوا الحياة بل ليحبوا بالفعل).

فما هي المدرسة المستقبلية المأمول فيها تأمين حياة صالحة للمجتمع الصالح وما يميزها عن غيرها.

(إيهو، مستدر، 2002)

إن العديد من المؤسسات التعليمية تعمل جاهدة إلى غرس مجموعة من المهارات والقدرات في الخريجين وتنمية كفاءاتهم، حيث يمثل ذلك؛ بالقدرة على تولي المناصب القيادية، تزويدهم بالمعلومات الأولية في مجال التقنية لمساعدتهم على مواكبة التطورات العصرية السريعة، التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، روح الاستقلالية والاعتماد على النفس، روح العمل الجماعي، القدرة على تطبيق المعلومات والمعرفة التي تمت دراستها في الحياة عموماً، الاستعداد للاندماج في الحياة المهنية، الثقة بالنفس، المسؤولية المدنية، القدرة على التواصل بقوة وفعالية، الالتزام بالحكم بمواصلة التعلم، الالتزام بالتصرف الأخلاقي والمسؤول، الوعي والإدراك بما يدور في العالم، استيعاب كل المتغيرات العلمية المحيطة.

وهنا لابد من التنويه إلى أن أعضاء مجتمع المدارس والجامعات العالمي يشتركون في إيمانهم ببعض القيم الأساسية وذلك بغض النظر عن تفاوت مستوياتهم. وعلى الرغم من ذلك، فإن لكل مؤسسة من تلك المؤسسات تميز بطابعها الخاص، ولكل من تلك المؤسسات طريقته الخاصة في تعريف الدور الذي يفترض أن تلعبه مدارس المستقبل، وكيف يمكن أن تلعب المدارس وتتمو وتواكب التغيرات السريعة التي تحدث في العالم.

(النيل والوفى، 2002)

إن للمجتمع الإسلامي ثوابت لا تتغير وتغير ولا تتبدل باعتبارها حقائق ثابتة تتصل بنواميس الوجود وبنسب الخلق فيه، فكما أن لها صلة بطبيعة الإنسان وفطرته التي ميزه الله بها عن سائر الخلق، وإيماناً منا بقول النبي صلى الله عليه وسلم (لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق لا يضرهم من خذلهم حتى يأتي أمر الله وهم كذلك) (صحيح مسلم: ج 3، ص 1523). وبهذا يمكن القول إن رسالة محمد صلى الله عليه وسلم جاءت تصورها تفصيلية فيما هو ثابت متصل بذات الإنسان وحقائق الوجود كالأليات الواردة في بعض القضايا الجزئية على نحو مسائل العبادات أو القضايا الأحوال الشخصية ومجتمعية فيما يتغير بتغير المجتمع، ولهذا الإجمال مزية هامة بالنسبة إلى أحكام المعاملات المدنية والتنظيم السياسية والاجتماعية فإنه يساعد على فهم النصوص المجمعة وتطبيقها بصورة مختلفة يحتملها اللغز، فيكون باتساعه قابلاً لجارة مصالح الزمنية وتنزيل حكمه على مقتضياتها مما لا يخرج عن أسس الشريعة الإسلامية ومقاصدها، وحتى يبقى للفكر البشري دوره.

وعليه فإن مدرسة المستقبل يجب أن تضمن دوماً نحو التميز وأن شروط التميز المنشودة هي وجود تعمق أكثر في المواد العلمية والتي هي دعامة التطور التكنولوجي المعاصر مع التشديد على مستويات الإلتقان واعتماد مستويات أعلى لغايات النجاح والتخرج ومع أن هذه المتطلبات قد لا تناسب كل الفئات لما بينهم من اختلافات في قدراتهم واستعداداتهم، إلا أنه يظل شعاراً يهتدى به، وهدفاً يسعى إلى تحقيقه كلها وكانت الظروف المتاحة مواتية لذلك.

ومع أن المعلم يتحمل جزءاً من مسؤولية التميز في التربية إلا أنه ليس الوحيد المسؤول، فمدير المدرسة هو المسؤول عن توفير البيئة المدرسية المناسبة والمناهج المناسبة لجعل عمليات التميز تنمو وتترعرع، إنه مسؤول عن توفير مصادر المعرفة المختلفة والتي يحتاج إليها المعلمون والطلبة، وكذلك على الإدارات التربوية العليا السعي باستمرار لتحديث المناهج الدراسية وإثرائها بحيث تحل

## ﴿الفصل الرابع﴾

مواكبة للتطورات والتحديات والتي تظهر من حين لآخر، وأن تسعى على إدخال التقنيات الحديثة إلى جميع المدارس وتوفير فرص الانتفاع بها من المعلمين والطلبة.

كما أن الطلبة وأولياء الأمور يجب أن يلعبوا الأدوار المتوقعة منهم في مسيرة التميز فالتلميذ مطالب يجب أن يحرص على تحويل نفسه إلى متعلم ذاتي وأن يستغل طاقاته وقدراته بأقصى درجة ممكنة وأن يكون مثابراً على عمله حتى يتمكن من إنجاز ما هو مطلوب منه بالمستوى المنشود.

أما ولي أمر الطالب فالواجب عليه تشجيع ابنه على بذل كل الجهود الممكنة إلى التميز المطلوب وأن يوفر المناخ البيئي المناسب للعمل والإنتاج وأن يتعاون مع المدرسة للوصول إلى الهدف المنشود.

## طبيعة مدرسة المستقبل:

في الحقيقة فإن التربية تعتبر أكبر عملية حياتية في المجتمع البشري، وهي ليست عملية سهلة أو بسيطة ولكنها عملية معقدة ومرسكة، وهي ليست مسؤولية جهة معينة في المجتمع ولكنها مسؤولية المجتمع كله، كما أنها يجب أن تتم في مرحلة الطفولة حيث عدم النضج والعنصرية ومن ثم سهولة إتمامها كما حدث ويحدث في النول المتقدمة.

وقد يعتقد البعض أن التربية هي التنشئة الاجتماعية وحسب، ولكن التربية عملية أكبر وأشمل من ذلك بكثير، فهي تتضمن أنواع مختلفة من التنشئة بجانب التنشئة الاجتماعية فهناك التنشئة السياسية والدينية أو العائلية والاقتصادية والإدارية والفنونية إلى غير ذلك من أنواع التنشئة، كما أن التربية تهتم بجميع جوانب الشخصية الإنسانية سواء الجوانب العقلية أو الجسمي أو الجمالي أو الأخلاقي أو الانفعالي إلى غير ذلك من جوانب شخصية الفرد، وذلك في إطار متكامل ومتوازن.

(مكي، 2002)

## ٢٠ مدرسة المستقبل "عمل ذوي الحاجات الخاصة"

وعليه إذا أردنا أن نخطط لمدرسة المستقبل فعلياً أن نجعلها تنطلق من:

- إن الإنسان هو مقصد التربية وغايتها.
- التعليم أعظم استثمار للمجتمع.
- فودع الله في الإنسان من المواهب والقدرات والمخالفات وجعل له من وسائل الإمارة التي يتعلم بها الكثير قال تعالى: ( والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ) . وعلى المدرسة أن تستثمر كل ذلك.
- الطفل يتعلم بالحرية وباتحدث والاكتشاف ويتعلم باللعب، ويتعلم من أقرانه أكثر مما يتعلم بالتلقين.
- إذا لم يقترن التعليم باتجاهات ووجدانيات فسيبقى جامداً لا يتحمس له الطالب ينتهي دوره بالانتهاء الاختبار.
- التعليم تدريب لا ينفصل عن المجتمع ولا يؤدي دوره ما لم يلاحظ الطالب ثمرته في الحياة.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مصرى 2002)

## شكل المواقع:

يعتبر شكل الموقع ذا أهمية كبيرة حيث إن المواقع ذات الزوايا القائمة أي (المستطيلة أو المربعة) أكثر أهمية وتفضل على غيرها من المواقع ذات الزوايا الحادة، وكذلك تصنع ذات نسبة استطالة تزيد عن (3، 1) وخاصة إذا كان محورها الطولي في اتجاه (الشرق - الغرب). وبهذا فإن نموذج المدرسة المستقبلية (مدرسة المستقبل) يتم تصميمه وتحديد متطلباته وشكله المعماري والخدمات الملحقة به بناءً على موقعه والبيئة المحيطة به.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مصرى 2002)



#### المعايير الهندسية:

من هذه المعايير معايير خاصة بنظام الخدمة السكانية ومساحة الأراضي ومتطلبات الموقع والتي تعتبر أساساً على تحديد الكثافة السكانية والحجم السكاني، وفي ضوء هذه الكثافة السكانية المحددة يتم تحديد أحجام الخدمات المطلوبة والمعايير التفصيلية للمباني المدرسية وعلى أن تراعى الجهة المعنية ما لديها من أنظمة أو لوائح وتعليمات عند الشروع في تنفيذ هذه الخدمات مثل:

١. مراعاة سهولة الوصول بحيث يكون الوصول إليه سهلاً بواسطة الطريق البعيدة ومشياً على الأقدام، ويجب أن يكون الموقع بعيداً عن الزحام وحركة السيارات والضوضاء والسخن والروائح الكريهة.
٢. مراعاة الوسط السكاني للموقع بحيث يكون المبني واقعاً في حي سكني وليس تجاري أو صناعي.
٣. أن تكون طبيعة الأرض مسوية بقدر المستطاع ومساحة الموقع كافية لتلبية احتياجات المبني من مرافق وخدمات مساندة وخصوصاً لذوي الحاجات الخاصة.

#### «مدرسة المستقبل: أمل ذوي الحاجات الخاصة»

4. مراعاة التوافق البشري مع المبنى المدرسي على أساس تصميمه طبوغرافية للموقع. حيث إن المواقع المرتفعة تعتبر أفضل نسبياً من المواقع المنخفضة وذلك لزيادة فرص التعرض للرياح والتهوية. وفي حالة المواقع المنحدرة يفضل أن يكون الانحدار في اتجاه الجنوب لزيادة التعرض لأشعة الشمس وإعطاء الإضاءة الكافية.

#### نموذج مدرسة المستقبل

لتصميم نموذج مدرسة المستقبل تحت المعايير الهندسية التي تلبي متطلبات مستخدميها لجميع فئاتهم وأعمارهم وتحقيق الأهداف المرجوة لابد من تصميم وإنشاء المبنى المدرسي (النموذج) بمشاركة التربويين لتطوير المعايير التربوية داخل هذا المبنى ليتوافق تربوياً وإنشائياً.

ولدراسة النموذج للمبنى المدرسي كنموذج مدرسي بنظرية مستقبلية لابد من مراعاة عدة عوامل في تصميمه وتحديد إمكانياته والخدمات المساندة له وقد حدد باجيبل وفيومي (1421هـ) هذه العوامل فيما يلي:

1. التمتع العمراني والبيئة المحيطة بالمبنى.
2. دراسة المساحة الداخلية والخارجية للمبنى الدراسي.
3. توجيه المبنى داخل الموقع ومدى تناسبه مع المرافق المحاطة به.
4. دراسة اعتبارات السلامة في تصميم الممرات والسلالم والمخارج بما يتناسب مع حجم المدرسة وعدد طلابها وتنوعهم.
5. دراسة النموذج المدرسي وإمكانية قابلية الإضافة للمباني الداخلية والخارجية في حالة النمو الطلابي.



على سبيل المثال فإن تصميم الفصول الدراسية يعتمد على ما يلي:

- دراسة الاحتياجات النفسية والفراضية للمعلم والطالب.
- دراسة الاحتياجات والمساحات المطلوبة للطالب داخل الفصل وخارجه.
- توفير مناخ بيئي مناسب يساعد على التركيز في العملية التعليمية.
- الابتعاد عن الشكل المثلث للفصول والمحدد لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب.
- عمل مواصفات مواد البناء والتشطيبات الداخلية والخارجية بما يتناسب مع الموقع والمناخ، مكان يتم عمل قوائم الفصول من [جيمس بورد (أوج جيسية) - المؤيدوم معزول] يسهل تركيبها أو فكها في حالة تكبير الفصول أو تصغيرها بما يخدم وظيفة الحيز.
- مراعاة اختيار ألوان الدهانات سواء الداخلية أو الخارجية لإعطاء بيئة مدرسية جميلة ذات طابع فني مرموق وعصري يتناسب مع البيئة المحيطة.
- اختيار الأنظمة المناسبة للنموذج سواء نظام التهوية والتكييف أو نظام الإضاءة الطبيعية أو الصناعية ومدى تأثيرها المباشر على بيئة الطالب.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، 2002)



## متطلبات تصميم نموذج مدرسة المستقبل:

تصميم نموذج مدرسة المستقبل يعتمد على تقسيم المبنى إلى كتل رئيسية وتعمل في الفصول، والمساحات المساندة لها (مكتبات - مختبرات - مساحات الأنشطة والملاعب).

ويجب الأخذ في الاعتبار أن كتل كتلة من الفصول لديها متعلقات مشتركة لإضافتها إلى المنطقة الرئيسية المشتركة ويمكن تخصيص فكرة النموذج لمدرسة المستقبل في النقاط التالية:

- إيجاد خصوصية للطلاب والإدارة من ناحية الدخول والخروج من وإلى المبنى المدرسي.
- مراعاة الاتجاهات الأربعة في تصميم المبنى وفتحات النوافذ بحيث تكون معظم هذه الفتحات باتجاه الشمال فيما هذا البعض منها ومراعاة عدم إزجاج الطلبة بالإضاءة المباشرة أي تهليلته بينياً ووظيفياً.
- الاتصال مع المحيط الخارجي من خلال وجود حوائط زجاجية وأسوار شفافة يمكن استخدام المبنى أن يرى من خلالها الخارج في فترات معينة.
- عمل مخارج للطوارئ وسلالم معزولة عن محيط المبنى الداخلي.
- إيجاد تفاعل بين المساحات الخضراء والمبنى المدرسي.
- تحديد مناطق انتظار ومواقف خارجية منظمة للطلاب بشكل منظم وآمن.
- تحديد مستويات كفاية لتخزين ما هو مطلوب من أدوات صحية وفنائية وأموال سلامة عند وقوع كوارث بيئية أو حروب (أي تجهيز المبنى المدرسي بكل المتطلبات في حالة حدوث كوارث أو حروب بحيث يكون ملجأ للمواطنين).
- عمل مخارج سلامة من التوابل البلاستيكية النوافذ عند النوافذ من الخارج في الأماكن العلوية التي لا تزيد عن (3) أدوار في حالة وقوع حريق أو زلزال.
- استخدام التقنيات المتطورة والتجهيزات العصرية في استخراج النموذج المدرسي للمستقبل.

## مناخ مدرسة المستقبل:

نحى التريويون مناخ متعددة في النظر إلى التحول الذي يجب أن تمر به مدرسة المستقبل، ولعل من الممكن تلخيص تلك المناخي في ثلاثة أنواع:

### 1. النظرة الجزئية،

حيث ينظر إلى مدرسة المستقبل من خلال عنصر واحد، بحيث يظن أن تطوير هذا العنصر كفيل بنقل المدرسة لتكون صالحة للمستقبل، وعلمية لحاجات التعلم المتطورة.

### 2. النظرة التقنية،

وهي التي تفترض وتركز على الجانب التقني المعلوماتي في التدريس، وتفترض - وغالباً لا تصرح بهذا - أن تقنية المعلومات تمتلك عصا سحرية لنقل المدارس من مدارس بنائية تقليدية إلى مدارس المستقبل، مدارس القرن الواحد والعشرين، مدارس الأنفية الجديدة، المدارس الإلكترونية، المدارس الذكية، إلى غير ذلك من الأسماء التي تخلق القلوب.. لا الأنياب! حتى يشعر الإنسان أنه في حلم، لا يود انقطاعه.

### 3. النظرة الشمولية،

وهي النظرة التي تفترض أن تطوير المدارس عملية معقدة، يشترك فيها عناصر عديدة وتتأثر بعوامل كثيرة. ويرى أصحاب هذه النظرة أن تطوير المدرسة لصنع ما نسميه مدرسة المستقبل يحتاج إلى جهد متعدد الأبعاد، بحيث ينتظم التطوير جميع هذه العناصر ويأخذ بالاعتبار تلك العوامل. وتراعي هذه النظرة أننا لا نتعامل مع مدرسة متخيلة نختلقها في أذهاننا، بل نتعامل مع مدرسة على أرض الواقع بكل عوائقه ويكل نواقصه وإمكاناته المتواضعة، مدرسة مرتبطة تطوراً وتأخرها بمنظومة مؤسسات المجتمع الأخرى. ولا يتصور أن ننجح بشكل كبير في إيجاد

## «مدرسة المستقبل» أمل ذوي الحاجات الخاصة»

مدرسة المستقبل، دون أن توجد أسرة المستقبل واتصالات المستقبل وإعلام المستقبل، وأندية المستقبل.. أو باختصار.. مجتمع المستقبل.

هذا النظرة لا تمنع الأحلام، لكنها تدعو إلى التفرقة في التعامل مع الحلم بين النوم واليقظة! ففي النوم نعيش الحلم ونخضع به، بينما في اليقظة نتعامل معه وننتظر إليه بواقعية. فليس هناك إكتمير حياة نصنعها للمدرسة لتتحول بطريقة أسطورية من مدرسة "تقليدية" إلى مدرسة المستقبل، كحل ما هناك عمل مرفق على عناصر المدرسة الأساسية وإهتمام باللب قبل الشكل، وسعي جاد للتطوير لتصبح المدرسة فاعلة تلي ما نحتاجه منها.

(العبد الكويم، 2002)

## مميزات مدرسة المستقبل:

إن الصفات التي تميز هذه المدرسة حكمت بها (موسوعة البحث التربوي) وأقره (المؤتمر الدولي لأساتذة الإدارة المدرسية) ولعالم التربية التي تتميز بها هذه المدارس هي:

1. إن الوظيفية الأساسية التي يجب أن تضطلع بها مدرسة المستقبل هي رفع مستوى المعيشة للإنسان وذلك بتأدية خدمات جمة لهذا المجتمع بكافة فئاته، فهذه المدرسة باعتبارها (الأول) هو التعلم من أجل تكوين أفراد أفضل ومعيشة أفضل في عالم أفضل.
2. مدرسة المستقبل يفترض أن تستخدم البيئة معماراً للتعلم فأن يكون التعليم واقعياً إذا اقتصر على الجدران الأربعة لحجرة الدراسة أو المكتبة. فهي تهين طلبتها للاتصال فهي تفتح أبوابها للتبادل الخبرات مع المؤسسات المتنوعة وتقوم بالحالات الهادفة فيكسب طلابها الخبرات العلمية بالعمل في المشروعات التي يقوم المجتمع بتنفيذها.

3. مدرسة المستقبل يفترض أن تشارك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها، فهي تعتبر مشروعاً اجتماعياً واسع النطاق والإجراءات العامة التي توضع لهذه المدرسة يناقش بصورة تعاونية.
4. مدرسة المستقبل عليها ممارسة سياسية التحوار في كل الممارسات الإنسانية وتعمل على تطويرها فيتعلم الطلاب مهارة الاتصال بالتحاور الفعّال في نواحي الحياة المختلفة فكل من المدرسة والمجتمع معاً يحيا يتعلم فيها أصاليب التعاون بالممارسة الحقيقية وكسب المهارات.
5. على مدرسة المستقبل أن تعد الفرد لحياة ذات أهداف وبهذا يجب أن تكون حياة الفرد في المدرسة حياة ذات أهداف وبذلك تكون غنية بالتجارب والخبرات العملية فالمدرسة تعمل عليها يجب أن تكون دوماً مركز إشعاع علمي واجتماعي وقومي تسبق المجتمع في كل ميدان تتأخذ بيده إلى الأمام.
6. فالمدرسة دائماً ومتبقي وسيلة قوية للحفاظ على تماسك المجتمع وتحقيق انظمته الاجتماعية، لأن من وظائف المدرسة نقل تراث الأجيال الماضية لأجيال الحاضرة ولا تحافظ بهذا التراث وتعمل على التخلص من عيوب المجتمع وتقوية محاسنه.
7. يفترض في مدرسة المستقبل أن تضع نصب عينيها هدف التعليم من أجل تطوير البشرية ، وذلك بدعم العلاقة بين الفرد وذاته، وبينه وبين عائلته ومجتمعه والكون بأسره، وأن يهدف لتحقيق التطور الإنساني بكافة مناحيه. وتعزيز مفاهيم الصحة الانفعالية والنهم الديمقراطية.
8. وكذلك يتوالت من التعليم في مدرسة المستقبل أن يعيد النظر في كثير من قيمها الإنسانية التي ضعفت في خضم الحضارة المادية المعاصرة مثل الصدق: التواصل، التعاون، التعاطف، التفاهم، وأن ينظر التعليم للأجيال القادمة كمبشر أولاً وكعمالة ثانياً، وذلك من أجل الحصول على مجتمع سليم واقتصادي قوي.

## مفهوم التعاون في مدرسة المستقبل

يمثل التعاون بين المؤسسات التعليمية عنصراً أساسياً من العناصر التي تدعم عملية تطوير البيئة التعليمية إلى شكل من مدارس وجامعات المستقبل. وفي أغلب الأحيان نجد أن تعريف مفهوم التعاون المطبق في مجال التربية والتعليم دائماً ما يكون محصوراً ومحدوداً للغاية، حيث يتواجد التعاون في المدارس بعدة أشكال، وعلى عدة مستويات، وبدرجات متفاوتة، ولذا نلخص أهميته طرح تعريف أشمل لمفهوم التعاون في المدارس ولتحقيق الأهداف المرجوة، يجب الأخذ بالاعتبار عدة أشكال لمفهوم التعاون والتي ربما نتواجد أولاً لتواجد في مدارس اليوم وهي:

- التعاون بين الطالب والطالب في شكل من الفصل الدراسي وفي النشاطات اللا منهجية.
- التعاون بين المدرس والطالب في شكل من الفصل الدراسي وفي النشاطات اللا منهجية.
- التعاون بين المدرس والمدرس في إطار شكل من السلوك الشخصي وصور سلوكيات وأخلاقيات العمل.
- التعاون بين المدرس والإدارة في مجال القيادة المدرسية والتوجيه.
- التعاون بين الآباء / أولياء الأمور والمدرس في الأمور التي لها علاقة بسلوك الطالب وتحصيله العلمي.
- التعاون بين الآباء / أولياء الأمور والإدارة في الأمور المتعلقة بقيادة المدرسة وجهة التوجيه وتحصيل الطالب العلمي.
- التعاون بين المدرسة والمجتمع في الأمور ذات الاهتمام المشترك.
- التعاون بين المدرسة والمدارس الأخرى في المجالات المحددة التي تتشارك فيها الأهداف العامة.

(الليل ولوفس، 2002)

إن مفهوم التعاون بمعنى أوسع يعرف بالمساهمات الشخصية من قبل ذوي النفوذ وأصحاب المؤسسات في المجتمع المدرسي من أجل تحقيق رؤيا جماعية متكاملة لمفهوم التعاون.

### مبادئ مدرسة المستقبل

مدرسة المستقبل يفترض أن تقوم على مبادئ أساسية يشرح تحت كل مبدأ بعض الجزئيات لتدعيم المبادئ الكافية:

أولاً: المدرسة المستقبلية يفترض أن تبنى بيئة تعليمية واجتماعية تدعم العدالة، ومن مظاهر ذلك:

- تستقبل هذه المدرسة جميع أعضاء المجتمع ليستفيدوا من مرافقها وتسهيلاتهما.
- تحوي مكتبة هذه المدارس مكتبة متنوعة تراعي الثقافات المتنوعة لدى طلابها والمجتمع بعيداً عن العصبية والمثاقبة والمذهبية.
- تلتزم بمبادئ التعامل كقاعدة أساسية للتعامل مع الجميع.

ثانياً: مدرسة المستقبل يفترض أنها تلتزم بمبدأ المشاركة الديمقراطية وعملاتها، ومن مظاهر ذلك:

- توفر الأنظمة والتعليمات التي تتيح للمعلمين والطلبة وأعضاء المجتمع المحلي بث وجهات نظرهم وتبرير اقتراحاتهم وتغيير سياسته الدراسية نحو الأفضل.
- تشرك أعضاء المجلس المحلي وأعضاء مجلس الطلبة لانتخاب الهيئة الإدارية والتدريسية في المدارس.
- وضع لائحة شرف بين المعلمين والطلبة لتحديد السلوكيات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها.

## «مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

• تتم مناقشة عناصر المناهج بين الطلبة والعاملين وكذلك عمليات التعليم ليتم تقويمها أولاً بأول.

• تلتزم هذه المدارس من خلال النواحي التنظيمية وإملائه ذلك من مهماتها وتطلعاتها وقبول الآراء المتنوعة من مختلف الجهات حيال هذه النواحي.

ثالثاً، تأخذ هذه المدارس بعين الاعتبار ما يسمى بالتنوع الثقافي وبما تحرص على الثقافة المشتركة بين الشعوب مع إعطاء خصوصية لكل مجتمع بما يتناسبه ودينه وقيمه وعاداته ومن مظاهر ذلك:

• تركز برامج التعليم في هذه المدارس على حقيقة أن البشر في كل المجتمعات يشتركون في العواطف والأحاسيس والسلوكيات مهما اختلفت لغاتهم وديانهم.

• يوفر المنهج فرص التعرف على مساهمات شعوب العالم المختلفة في المعارف المختلفة وبناء الحضارات.

• توفر هذه المدارس قنوات اتصال متنوعة للاهتمام بأولياء أمور طلبتها مع الاهتمام بالتركيب العائلي والثقافي واللغوي والديني والحاجات الاجتماعية والاقتصادية والتوقعات داخل المجتمع.

• توفر في كل صف جداول عمل متنوعة من مداخل التعلم مع احترام أسلوب التعلم المفضل لكل فرد وضرورة إدراك الطالب لأهمية المثابرة والعمل الفتي بالإضافة لأساليب التدريس والأوضاع الجديدة وغير المريحة.

وأخيراً، تلتزم مدرسة المستقبل بالتعليم للعيش في عالم سريع التغير والتبدل. ومن مظاهر ذلك:

• تفادي مفهوم المواطنة المختلفة والتي من خلالها ينمي الفرد بمفوية هويته في الوقت الذي ينتمي فيه للمجتمع الذي يعيش فيه وكذلك الدول والأقاليم مع كشف التوترات والصعوبات والمساكن المهمة والتي تعاني منها دول كثيرة على هذا الكوكب.



- يركز المنهج على الجمع المستقبلي وعلى التثقيف من خلال دراسة المعطيات الحالية دراسة متأنية ويوفر لطلّاب قرص الحوان والدراسة والمناقشة في المستقبل الذي يفضل أن يحدث بتيمة وأوليائه.
- تشجيع طلبتها على الغوص في الأمور المعقدة والخاصة ووضع البدائل، واختيار الحلول المناسبة من أجل المحافظة على أهداف التعلم والمستقبل المرغوب.
- تدعو جميع الموجودين على هذه الأرض من متعلمين وعسافرين ورجال أعمال ومنظمات أهلية وحكومية للتحدث عن تجاربهم والأماسكن التي عاشوا فيها أو زاروها وتصورت شعوبها نحو الحياة والمستقبل.

خامساً: تهتم المدرسة بتعليم المجتمع وبشيم الفرد وكرامة الأفراد والعلاقات الشخصية المتداخلة من خلال:

- تعترف بقيمة احترام المبادئ الإيجابية ويشار إلى ذلك في التقويم النظامي للطلبة.
- تهتم وتعزز تماسك الطلبة كخطوة إيجابية نحو بناء الثقة وبناء مجتمع متماسك في كل صف.
- تعزز الاحترام المتبادل بينها وبين المجتمع وتكون الهيئة التدريسية قدوة للطلبة.
- تهتم الإجراءات الإدارية والسلوكية وتكون معروفة لدى الطلبة الذين يشاركون في تصميمها ومراجعتها، وتشمل هذه السلامة الجسمية والعاطفية والفردية.

## ٥-٢ مدرسة المستقبل: أمل ذوي الحاجات الخاصة

سادساً: تحافظ مدرسة المستقبل على الانسجام بين مبادئها وممارساتها، من خلال:

- تسعى هذه المدارس إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الانسجام بين المبادئ والقيم التي تمسكها وأهداف المدرسة ومناهجها وبيئتها التعليمية والاجتماعية.
- تعقد وباستمرار جلسات مناقشة بين أعضاء الهيئة التدريسية من جهة وبين الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي من جهة أخرى لتقييم وتقويم أمور تخص هذا الانسجام.
- تشجع مناهجها على المشاركة في إنشاء الرأي حول علاقة المنهج وتأثيره في حياتهم العملية وفائدته بحيث تؤخذ هذه المناقشات والآراء في الاعتبار عند التخطيط للمنهج المستقبلي.
- تظهر القيم المرغوب بها وتوضيحها من خلال بيانات مكتوبة أو شفوية وتتضمن رموز السلوكيات ومعاييرها للطلبة والهيئة التدريسية، ويعلن عن ذلك بأساليب مختلفة.

(ابو السند، 2002)

## أهداف مدرسة المستقبل

المدرسة مؤسسة تعليمية تربوية تُبنى بناءً المعلمين بناءً شاملاً وتهدف إلى ترجمة غاية التعليم وأهدافه إلى سلوك وقيم. ومن أهداف مدرسة المستقبل ما يلي:

- تحسين المخرجات التعليمية من خلال تجويد العمليات التعليمية.
- المساعدة في دمج ذوي الحاجات الخاصة.
- التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على ثوابت الأمة وقيمتها.
- بناء الفرد بناءً شاملاً للجوانب العقلية والوجدانية والمهارية والسلوكية.
- إعداد المعلمين لمواجهة التحديات الصعبة والتغيرات المتلاحقة.

- تطوير النظم التربوية باستخدام أسلوب علمي مناسب.
- توفير بيئة تعليمية تربوية تخدم المتعلم والمجتمع.
- توظيف التقنية الحديثة لخدمة العمل التربوي.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة ميسان 2002)

### بها م مدرسة المستقبل :

على المدرسة المحافظة على مجموعة من الثوابت وكل ما جاء في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ومن ذلك:

- ارتضان الإيمان وما تضمنته من نظرة للكون والإنسان والحياة.
- تميز الإنسان وتكريمه عن سائر المخلوقات وأن الكون مسخر من أجله، وأنه مخلوق لعبادة الله.
- الأخلاق والتقيم الإنسانية كالأمر بالصدق والبر والإحسان والأمانة والوفاء بالعهود والعهود وغيرها.
- وعلى الأمة أن تستفيد من جميع العلوم النظرية والتطبيقية مع المحافظة على شخصيتها.

### وتلبي م مدرسة المستقبل :

لأن المدرسة هي الوسيط التربوي الذي غالباً ما يتشكل إليه الدول النامية عملية المحافظة على ثقافة المجتمع ونقلها في إطار المحافظة على كيان المجتمع واستقراره حيث تعمل المدرسة على الحفاظ على التوروثات الثقافية والوطنية والعادات والسلوكيات وما إلى ذلك. فلا شك أن المدرسة لها شأن كبير في المجتمعات النامية في هذا الشأن، وخاصة فيما يتعلق بالحراك الاجتماعي للأفراد والجماعات: حيث تسعى كل جماعة وكل فرد للحصول على أفضل خدمة تعليمية تضمن لها الحضي سماً في الحراك الاجتماعي نحو أفضل الوظائف وأفضل المراكز الاجتماعية في المجتمع. وبناءً عليه فقد ظهرت في العديد من الدول النامية قضية

### «مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

تواشكالية التعددية التعليمية من أجل المزيد من الحراك الاجتماعي والتميز وكذلك من أجل العديد من المكاسب الخاصة، حيث أخذت ظاهرة التعليم الخاص في النمو المطرد في إطار من التعددية التعليمية مما أدى إلى طبقة تعليمية ومن ثم طبقة اجتماعية وثقافية أدت إلى اشتراك ثقافة المجتمع الأصلية وإصابة بعض عناصرها الأساسية بالخلل والوهن.

(عبدل، 2002)

وهنا يؤكد المؤلف أن التعليم الفردي أو الخاص لذوي الحاجات الخاصة لا يتبع هذه القاعدة، فهناك فروق في الحاجات التعليمية بين العاديين وذوي الحاجات الخاصة بناءً على قدراتهم واستعداداتهم.

هذا ويمكن إبراز أهم وظائف مدرسة المستقبل كما يلي:

أولاً: تقديم خدمات تربوية متميزة ومتكاملة مثل:

- توفير بعد تطبيق تكنولوجي.
- تطبيق أساليب تدريس حديثة.
- توفير خدمات إرشاد وتوجيه.
- تنويع الأنشطة المدرسية.
- تقديم برامج إثرائية للمتفوقين.
- تقديم برامج تقوية للمحتاجين لها.
- تعزيز دور المدرسة في تنمية المجتمع.

ثانياً: تنفيذ تجارب تربوية حديثة مثل:

- تجريب المكتب المدرسية وتقويمها.
- تجريب أساليب تدريسية حديثة متنوعة.
- تجريب التعليمات المدرسية قبل تعميمها.

## ❖ الفصل الرابع ❖

- تطوير مجالس الآباء وأولياء التلاميذ.
- تجريب أفكار تربوية جديدة.

ثالثاً: تنظيم النشاطات المدرسية من خلال:

- تبرهن للطلاب في ضوء معطيات جديدة وعقلية أن نشاطاتها لها صلة بحياتهم.
- تتيح لطلابها حرية الاختيار للانغماس في نشاط أو أكثر من ضمن عدد متنوع من النشاطات.
- يجب أن يقوم الطلاب بالجزء المهم والأكبر من النشاطات.
- يجب أن لا تقتصر النشاطات على مكان أو مصدر واحد وإنما تشمل جميع مصادر التعلم في المجتمع.

رابعاً: التقويم ويكون من خلال:

- تكافؤ الطالب على السلوك المقبول.
- الاعتراف بالأداء الناجح للتعلم.
- يصبح للطالب دور متزايد في تقييم أدائهم أي ضرورة تحويل التقويم إلى خبرة تعليمية.
- تحديد أنواع السلوك المعقولة التي تتوقع من الطلبة اكتسابها في نهاية كل موضوع.
- يتواءم فيها إجراءات تقييمية للمعلمين والإداريين تعمل على رفع روح المدرسة وفاعلية التعليم في إطار عقلاني تعاوني.

هنا ونأمل من مدرسة المستقبل أن تخرج أجيالاً مسلحين بعلوم المستقبل متقنين لتقنيات العصر ومساهمين في حل مشكلات عصرهم وقائدين للتغيير وليسوا متكيفين معه.

(أبو السلس، 2002)

يعتبر اختيار المواقع من أصعب الأمور التي يواجهها المهندسون ولكن لابد من اختياره وفق معايير التخطيط والأسس الهندسية للمباني المدرسية وقد أشار معهد الدراسات بالقاهرة (1992م) إلى أن المعايير التخطيطية من الزم الأمور الفنية الحقيقية التي يركز عليها التخطيط في العصر الحديث ولا سيما بعد أن توسعت المدن وانتشرت وامتد عمرانها في كل اتجاه، وقد تم إعداد هذه الدراسات والمعايير بما يتوافق مع التصميم ويتلاءم مع البيئة والمناخ والمخطط العمراني).

وبما أن الدول الحرة تختلف فيها المساحات والتضاريس فعلى سبيل المثال تعد المملكة العربية السعودية مزارية الأطراف كما أن تضاريسها ومناخها يختلف من منطقة إلى منطقة ومن مدينة إلى أخرى، فإنه ينبغي على كل أمانة مدينة أو بلدية أن تقوم بدراسة الأوضاع الراغبة والمستقبلية لكل مدينة وتحديد مدى ملائمة المعايير لها وإبراز السمات الأساسية في المدينة التي تساعد المهندس المعماري على تطبيق بعض هذه المعايير ومراعاة الظروف المحلية للموقع وأخيراً بعين الاعتبار.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير 2002)

### أصناف تطوير مدارس المستقبل (مدرسة المصح الشامل) :

إن ذلك يعود لاعتبارات عديدة أدركها المجتمع والأسالي والمعلمين والمشرعين وهذه الاعتبارات هي:

#### 1. الاعتبارات الأخلاقية (Ethical Considerations)،

تجبر الاعتبارات الأخلاقية المتمثلة في العدالة وحقوق الأفراد نقل الطلاب من برامج الفئات الخاصة وتقديم الدعم لمدارس الحي والمجتمعات المحلية لاستقبال هؤلاء الطلاب للوصول إلى تربية نوعية وحياة شبيهة بالآخرين في مجتمعهم.

## 2. الاعتبارات القانونية (Legal Considerations):

يتعارض الفصل مثلاً مع المساواة التي هي حق مدني يكفله القانون، فعلى سبيل المثال يتطلب القانون العام الأمريكي رقم (142/94) الذي ينص على أن التربية لجميع الطلاب وأن يتلقى الأفراد المعوقين تربيتهم في البيئة الأقل تقييداً.

## 3. الاعتبارات التربوية (Educational Considerations):

بالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية والقانونية تتكامل الطلاب المعوقين فإن لذئك قيمة تربوية أيضاً فكلماً قلنى الطلاب المعوقين وقتاً أطول في حصول المدرسة العادية في الصف، زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر (Bradley, et al, 1997).

### إعداد مدرسة المتكامل (مدرسة الدمج الشامل):

هناك عدد من العوامل الهامة التي يجب أخذها بالاعتبار عند اتخاذ خطوة التحول إلى مدرسة الدمج الشامل، وهذه العوامل هي:

1. هيئة جو وفلسفة مدرسية قائمة على الديمقراطية والمساواة.
2. الحصول على دعم وافكار جميع من سيتوقعون بالمشاركة (من أولياء أمور ومعلمين وطلاب... إلخ).
3. تكامل الطلاب بالإنتملة إلى العاملين والمصادر بحيث يتمكن كل معلمي التربية الخاصة والعامة من العمل معاً.
4. الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التي توفرها المدرسة.

«مدرسة المستقبل» قبل ذوي الحاجات الخاصة»

وهناك عدد من الممارسات التي يجب أن تتوضر لكي تصبح عملية الدمج الشامل، وهذه الممارسات هي:

- دمج كل طفل محقق في البرنامج العادي مع الطلاب العاديين لجزء من اليوم الدراسي على الأقل.
- تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكناً.
- توفير أدوات وخبرات فنية.
- تعديل المنهج عند الضرورة.
- إعطاء معلومات حول كيف يتعلم الطلاب بدلاً من تحديد ما بهم من أخطاء.
- توفير منهج المهارات الاجتماعية.
- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات.
- تشجيع الطلاب من خلال استخدام أساليب مثل تعليم الأقران والتعليم التعاوني.
- التطوير المستمر للعاملين.

(Halvorsen & Sailor, 1990)

### عائد الدمج التدريسي الشامل:

#### الفوائد والمزايا الأكاديمية:

لقد اتضح أن الطلاب المعوقين في مواقف الدمج الشامل يحققون إنجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية.

(Marwell, 1990)

كما أشار هالفورسن وسيلور (Halvorsen & Sailor, 1990) أن هناك زيادة في عدد أهداف البرنامج التربوية الفردية (IEP) التي تنجز وتحقق، وقد أظهرت دراسات عديدة أن الطلاب الذين وضعوا في برامج الدمج الشامل قد حققوا تحسناً



أكثر ودرجة نائة من الطلاب الذين تم تجميعهم وفق مستويات القدرة في مدارس التربية الخاصة.

أما أهم الفوائد الأكاديمية التي حدثت عند تطبيق تجربة الدمج الشامل فهي تكما يلي:

1. أصبح معلمو التربية الخاصة يقضون وقتاً أكثر في تقديم خدمة مباشرة للطلاب بدلاً من حضور الاجتماعات وإجراء الاختبارات.
2. من المرجح حدوث تواصل في البرامج الأكاديمية للمستويات الصفية.
3. أصبح الطلبة يستفيدون من وقت التدريس بشكل أفضل بسبب أنهم لا ينتقلون من فصل لآخر لتلقي خدماتهم الخاصة.
4. أصبح معلمو التربية الخاصة أكثر كفاءة في استخدام العديد من أساليب التدريس التي تلبي جميع الطلاب.

(برادلي وآخرون، 2000)

#### الفوائد والمزايا الاجتماعية للدمج الشامل:

يوفر الدمج الشامل للطلاب المعوقين فرصتين أساسيتين هما:

- التطبيع (Normalization).
- المشاركة الوظيفية التامة (Ultimit Functioning).

ويعني ذلك، أن من حق الأفراد المعوقين أن توفر لهم الفرص ليشاؤكوا في الحياة مشاركة وظيفية تامة، وهذا يعني بأن يشاركوا في برامج اكتساب المهارات التي من شأنها تحسين أدائهم الوظيفي في البيئة العامة (Brown, et al, 1987).

كذلك، فإن من فوائد الدمج الشامل أنه يقدم للطلاب المعوقين عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية، ويقلل من الوصم بالإعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل.

## «مدرسة المستقبل: الملذوي للحاجات الخاصة»

فعلى سبيل المثال، يتمثل الهدف الرئيس من الدمج لتعليم الأطفال الصم وإتاحة الفرص للمشاركة في حياة مجتمع المائتين تسائر الناس لذا فكان من المفاهيم الرئيسة للعمل مع الأشخاص الصم بل ومع جميع متعلقين مفهوم الدمج ولكن يجب أن نضع في الاعتبار ما يترتب على دمج الصم من عواقب في مجال الاتصال يمكن إيجازها بما يلي:

- يتعرض لخطر العزلة الحقيقية إن هم أدمجوا مع أناس يسمعون دون أن تتاح لهم فرص الاتصال بغيرهم من الصم.
- ولا يمكن للأشخاص الصم أن يمارسوا المشاركة الفعالة والمنتجة إلا إذا توافرت الشروط التي تناسبهم هم، لذلك يجب أن تتاح لهم إمكانية الالتقاء بغيرهم من الصم وفرص اتخاذ القرارات التي تنظم حياتهم مما يكسبهم الثقة بالنفس بذلك يتمكنون من المشاركة في حياة مجتمع أفراد يسمعون ويلبوا هذا الهدف فلا بد من وضع برامج قبل سن المدرسة وهو ما يطلق عليها سنوات ما قبل سن الدراسة وإنشاء مدارس أو أقسام مدرسية تخصص لرياض الأطفال الصم.

## مشكلات تطوير مدرسة المستقبل:

1. عدم الالتزام بمبدأ التعاون بين المؤسسات والأفراد.
2. الافتقار الحرج لأخر الأبحاث التي أثبتت مدى قوة وفعالية الفوائد التي تجني من تطبيق مفهوم التعاون.
3. تواجد مدرسين ذي خاضيات وخبرات علمية وثقافية متنوعة وعلى مستويات متفاوتة من التدريب في طرق وأصول التدريس.
4. عدم القدرة على تطبيق أفضل طرق التعليم والتعلم.

## الإشراف التربوي في مدرسة المستقبل

شهد الإشراف التربوي تحولات كبيرة في العقود الأخيرة على مستوى النظرية وعلى مستوى التطبيق أيضاً، فلم يعد الإشراف هو ذلك التنشيط الذي يسعى للبحث عن العيوب أو التنبيه عليها على أفضل الأحوال، في مدرسة المستقبل سيكون الإشراف عملية نمو مهني للمعلم، يسعى لمساعدته على تطوير نفسه وتهيئة البيئة المناسبة لنموه المهني. الإشراف التربوي في مدرسة المستقبل ينظر إليه على أنه عملية مستمرة وليست نشاطاً يقام ثم ينتهي، وليس انهم من يقوم بعملية الإشراف بقدر ما أنهم فاعلية الإشراف نفسه. وإشراف مدرسة المستقبل يتبنى أساليب إشرافية حديثة ومتنوعة تعطي المشرف والمعلم خيارات تنموية واسعة بما يتناسب مع المعلم والموقف التعليمي.

(العبد الكريم، 2002)

## إدارة مدرسة المستقبل

لم تعد مهام إدارة المدرسة العصرية تختصر في مراقبة العمل المدرسي وضبط النظام وحفظ الملفات وكتابة الخطابات والمراسلات الإدارية، بل تعدت هذه المهام إلى مسؤوليات وأدوار قيادية وإشرافية تهتم بنوع العمل التربوي وتطويره وتحسينه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المأمولة، وحيث إن مدرسة المستقبل تهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية من خلال جودة العمليات التعليمية فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب إدارة وأهمية قادرة على زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع عبر برامج وأنشطة متنوعة ومتجددة. فقد أشار الفانز (1993م) "أن تغير أهداف الإدارة المدرسية وتطور مفاهيمها واختلاف وظائفها وأدائها يتطلب إدارة قادرة على توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية". كما بين شامي (1995م) إلى أن إدارة المستقبل تتطلب قادة لديهم انضمة على مواجهة التغيرات والتحديات الكبيرة، والذين يملكون القدرة والتصميم على النجاح، ولعل الدراسات ذات العلاقة بمدرسة المستقبل تبين أن هذه المدرسة

## «مدرسة المستقبل» للذوي الحاجات الخاصة»

تتطلب من مبادئ منها، إن أفراد فريق العمل في هذه المدرسة يعملون «كوحدة متكاملة يتعاونون لتحقيق الأهداف المرجوة وهذا يتطلب إدارة قادرة على تشجيع العمل التعاوني بهدف بناء المعلمين بناءً شاملاً وخلق بيئة تعليمية قادرة على رفع مستوى الأداء لدى المعلمين والعمالين.

## التصور المقترح لإدارة مدرسة المستقبل،

تتجه الكثير من الدول إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس المستقبل التي تستخدم التقنيات الحديثة ويطلق عليها اسم المدارس الذكية (Smart School) ومن هذا المنطلق فإن الإدارة تفقد هذه «لدرسة وتسمى لتحقيق أهدافها، ويجب أن تتسم بالعديد من السمات ومنها:

- أن يتم اختيار مديري مدارس المستقبل من ذوي الخبرة والكفاءة مع التركيز على معيار المقدرات بحيث يكون مدير المدرسة قادراً على التطوير والتجديد والتعامل مع التقنية الحديثة.
- تغيير ثقافة العمل في إدارة المدرسة بتحويل مفاهيم مديري المدارس بالاتجاه إلى الإدارة بالفريق والاعتماد على أسلوب الإبداع وحل المشكلات.
- التركيز على التعلم الذاتي المستمر والموجه لمديري المدارس وتوظيف تقنية الاتصال المعلوماتي في التدريب.
- تصميم خلية العمل ومراجعتها باستخدام التقنية المتقدمة المزودة بمعلومات آنية وفق الحاجات المستقبلية.
- تكوين شبكات للتدريب والإشراف وتبادل المعلومات بين مديري المدارس والإدارات ووزارة المعارف.
- استخدام القراص الفيديو التفاعلية كأسلوب تدريبي لمديري المدارس لمتابعة التجارب الناجحة.
- الاستفادة من الإنترنت في تنفيذ الأساليب الإشرافية والاتصال.

منح فريق العمل في إدارة المدرسة الصلاحيات اللازمة التي تمكنه من اتخاذ القرارات المفعلة للعمل دون انتظار التعليمات التي تملأ عليهم.

(إدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، 2002؛ العبد الكريم، 2002)

### دور المعلم في مدرسة المستقبل:

المعلم في مدرسة المستقبل يخلط المواقف التربوية بعناية، ويترك الفرصة للطلاب لكي يتعلم بنفسه، يراقبه وهو يبحث ويعلم ويخدم له الطبيعة التي يحتاج إليها، يوجه ويربي ويصحب السلوك كالأب الرحيم، يستكشف المواهب، يعززها وينمونها، يهتم بالاتجاهات والقيم والمهارات كما يهتم بالعلوم، يحترم رأي الطالب ويمنح فيه روح البحث، المعلم في مدرسة المستقبل يترقى في سلم وتوفيقي بناءً على ما يقدمه من ابتكارات وإبداعات، وما يعتني به من تطوير نفسه وصقل مهارته.

والأبد من النظر للموضوع من خلال إطار شمولي تكاملي حتى نستطيع استشراف المستقبل لملاصق دور المعلم بحيث يشمل الشواحي الشخصية والفكرية والإنسانية والمرئية والتهنية وأبرزها:

1. يتوقع من معلم المستقبل أن يستند في عمله وممارساته وسلوكه إلى قاعدة فكرية متينة، وعقيدة إيمانية قوية، تنشق عن الإيمان بالله تعالى والطهم الحقيقي للإسلام كنظام فكري سلوكي يحترم الإنسان، وعلى من مكانة العقل. ويحضر على العلم والعمل والخلق القويم، ومن الإدراك الحقيقي للإسلام كنظام قيمى متكامل يوفر مجموعة من القيم والبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة. من هذا المنطلق يتخفى على معلم المستقبل أن يتعامل مع ذاته وطلوبته ومدرسته ومجتمعه وبلده ككل.
2. يتخفى على معلم المستقبل أن يدرك أهمية المهنة التي يمارسها وفلسفة رسالتها ويمكن أن تبلغ الذك إذا ما تم الارتقاء بهذه المهنة للوصول بها إلى

«مدرسة المستقبل لمل ذوي الحاجات الخاصة»

مصاف المهن الترمولة ككاطب والصيدالة وغيرها، وإذا ما تم الابتعاد عن النظر لهذه المهنة كمهنة مرحلية أو مهنة سلمية أو مهنة من لا مهنة له.

3. يتعين على معلم المستقبل أن يدرك ومن خلال نظرة نظمية ومنهجية علمية متطورة موقعة وأهمية دوره في عصر العولمة والانفتاح أو يتقهم أنه جزء من أسرته ومدرسته والتي هي بدورها جزء من مجتمعه المحلي ومن ثم وطنه الأكبر. والذي هو بدوره جزء من العالم العربي ثم الإسلامي ثم العالم ككل. لكي يستطيع أن يحقق التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

4. يفترض أن يدرك معلم المستقبل أن دوره تغير فلم يعد قاصراً على التلقين وقياس مدى التخزين لهذه المعلومات في أذهان طلابه واستعدادتهم لها في الاختبار، بل أصبح الميسر لعملية التعلم الذاتي للوصول إلى المعلومة وتدريب الطلبة على البحث عن المعلومة بأسهل الطرق وأسرعها وأسهلها وأحدثها ومعد لك تعلم انقلية على التفكير المنطقي والابتكار والإبداع.

5. على معلم المستقبل أن يعي أهمية الثقة التي يتعامل معها وأنها ستصبح أداة التغيير والتطوير مستقبلاً، فعليه أن يستوهب خصائصها ويستمس احتياجاتها، ويراعي الفروق الفردية فيما بينها لتلبي احتياجاتها وفق قدراتها، وعليه أن يدرك قدرته على أن المتعلمين ينظرون إليه كقدوة يحتذى به في السلوك وأن أفعاله أكثر قدرة على إحداث التغيير الإيجابي لديهم من أقواله.

6. يتوقع من معلم المستقبل أن مهنته تتطلب امتلاك كفايات معينة لممارستها (معرفية - مهنية - إنشائية) وهذه الكفايات يمكن اكتسابها وتنميتها فلابد من تطويرها ومواكبة مستجداتها خاصة وأننا في عصر تدفق المعلومات ومضاعفتها خلال فترات زمنية مستمرة وفقاً للتغيرات العصر وأن الخبرات التربوية لابد من تحديثها دوماً من خلال برامج التدريب وبخاصة التدريب الثالث المستمر وإعادة التدريب.

7. يتعين على معلم المستقبل أن يدرك أنه في عصر ثورة المعلومات وتقنيات الاتصال المتطورة، فلم يعد هو الوحيد الذي يتلقى منه المتعلم المعارف والخبرات والاتجاهات فلا بد والحالة هذه من توافر القدرة الفاعلة وإلحاح المتجديد لدى المعلم في التعامل مع المعلومات ومحتملاتها مما يساعد في تنمية القدرة لدى المتعلمين على الاستغلال الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الكفوة لمعالجتها وتشمل جمعها وتخزينها وتنظيمها واسترجاعها وتبادلها باستخدام أحدث تقنيات التعليم القائمة على الحاسوب والتي تتضمن التعليم بمساعدة الحاسوب والتعليم المحوسب، إضافة إلى الإفادة من إمكانات الوسائط التعليمية مثل التلكنست، الفيديو تكس، القمر الصناعي، الإنترنت وغيرها... والانتقال في العملية التعليمية/التعلمية من التركيز على الحفظ في المناقشة إلى العال للدرج والذي يستعمل المعلومات ويوازن ويقارن بينها ويحللها من أجل الوصول إلى النتائج، فالهدف هو اكتساب الطلبة مهارات التفكير والاستقصاء أو ما يسمى بـ "التكنولوجيا العقلية".

(أبو السندس، 2002)

### دور المعلم مع أطفال ذوي صعوبات التعلم في صف مدرسة المتكامل

يعتبر المعلم أكثر مصادر المنهج أهمية، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر لوعيات الأفراد العاملين ومهاراتهم المطلوبة في مجموعة المدرسين الذين يقومون بتدريسه. فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة والممارسات التربوية والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، إضافة إلى ذلك أنه أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بدوي صعوبات التعلم من حيث التكرار، الأمد، الدرجة، المصدر. فالمعلم له دور رئيس في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال وبالتالي يسهم إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر.

## «مدرسة المستقبل: المل ذوي الحاجات الخاصة»

وقد أشار كل من (هالاهان وكوفمان) إلى هذا الشهاج بقولهما: كان له تأثيراً كبيراً على منهجية تربوية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأقدم الحل لأغلب أطفال التربية الخاصة ونجح كثيراً في تعليم السلوك المقبول اجتماعياً والمهارات اليومية ومهارات الاعتناء بالذات وفي تحصيل المعلومات والمهارات الحركية والمهنية في المدرسة وفي تطوير برامج تربوية لذوي الاضطرابات الانفعالية ولذوي صعوبات التعلم وبالألالي يساهم في تطوير القدرات النفسية الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويعتبر من أكثر الطرق فعالية لتحقيق الهدف المرجو وذلك بأحداث تغيير مطرد في السلوك تحت ظروف متكررة يؤدي إلى اكتساب عادة أو مهارة معرفية، وبما أنه يقوم على افتراض مفاده إن السلوك الخاطئ سلوك متعلم، وما تم تعلمه يمكن إزالته، بمعنى أنه يقوم على تحليل الاستجابات الظاهرة المناسبة.

لقد أكد بيان سلامتنا الذي أقيم في أسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ والسياسات وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الحاجات التربية الخاصة إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم جاهزاً رئيساً من عوامل النمسة التربية للجميع والمدارس الجامعة، وأقترح البيان:

1. التركيزية برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
2. التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
3. الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
4. تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير أسواق المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
5. دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العامة.



## «الفصل الرابع»

6. قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتطبيق البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الحاجات الخاصة.
7. إشراك الأشخاص المؤهلين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجاً يحتذى به.

(«قمش والجرائد»، 2012)

## دور الطالب في مدرسة المستقبل

الطالب في مدرسة المستقبل إيجابي يبحث عن المعلومة بنفسه، يجمع الحقائق يمحسها ويستنتج منها، يتعلم باللعب والحركة، يجري التجارب، يتصل بالمجتمع، يتعلم من خلال العمل، يستفيد من معلمه عندما يحتاج إليه، وعلى المدرسة أن ترحب على التعليم التعاوني عن طريق المجموعات لما له من دور في تنمية مهارات التفاهم والحوار مع الناس وتكوين الرأي السليم، والتربية على التشاور والتعاون، وعلى المدرسة أن تسهم في تدريب الطلاب على بعض المهارات الفنية والمثنية وتكون من منتجاتهم معارضاً تشجيعاً لهم.

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مسير، 2002)

## مناهج مدرسة المستقبل

لا شك في أن المدرسة في المجتمع تلعب دوراً هاماً بحيث لم يعد ينظر إليها كمصدر للمعرفة بل لتعادي إلى صقل شخصية الطالب من كافة جوانبها. ومدرسة المستقبل تفضل بدور أهم يجعل في ثنائاه تحديات متلاحقة في ظل تسارع كبير في استخدام التكنولوجيا، ولا يمكن للمدرسة أن تواكب التطورات (لا إذا تمتعت بديناميكية في البرامج وسعة أفق بحيث تبعد عن الجمود أو التوقف.

«مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

المنهج في مدرسة المستقبل (مدرسة الدمج الشامل)؛

المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية والمرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية.

فقد أشار البيان الصادر عن المؤتمر العالمي حول تعليم ذوي الحاجات التربوية الخاصة إلى أن (مرونة المنهج الدراسي) تعني:

1. مرونة المنهج لا احتياجات الأطفال وليس العكس.
2. توفير الدعم التعليمي الإضافي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في إطار المنهج الدراسي العادي وليس تطوير منهج خاص لهم.
3. إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية.
4. توفير سلسلة متصلة الخلفيات من الدعم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة حسب الحاجة بدءاً بالمساعدة في المدرسة وانتهاءً بالمساعدة خارج المدرسة.
5. توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال والحركة والتعليم.

(Ford, et. al, 1992)

### أبعاد مناهج مدرسة المستقبل؛

إن أريد مدرسة المستقبل أن تكون فعالة وديناميكية فلا بد أن تأخذ بمبدأ المرونة لمواكبة التغيرات المتسارعة التي يشهدها من الثورة المعرفية في مختلف فروع التكنولوجيا. وهناك محددات لتلك المناهج ينبغي الالتزام بها إذا أريد لها أن تحقق طموحات المجتمع والأفراد ومنها:

- الاهتمام بخرس انماض سلوكية وقيمة مقبولة لدى المجتمع تحافظ على تماسكه في العقود القادمة المتغيرة بمختلف ألوان التحدي.

- التندرة على تلبية متطلبات المجتمع وحاجاته من العمالة الماهرة والشباب في الصناعات والشركات ومواكبة التطورات العلمية والاهتمام باستمرارية التدريب أثناء الخدمة.
- الاهتمام بالحاجات التي تفتضيها المشكلات المتأصلة وذلك لتوعية الأجيال القادمة من المخاطر التي تعترض مسيرة المجتمع وتعرض طريق نهوضه وتقدمه.
- وحرصاً على حماية المجتمع من المخاطر والأمراض التي تحدث به فإن جماعات كثيرة ترى ضرورة أن يشمل المنهاج على مساقات تتعلق مثلاً بالتوعية المرورية، والتوعية بمخاطر المخدرات، وإيمان الكحول، وطرق الوقاية من الأمراض المختلفة مثل الإيدز وطرق حماية المستهلك، التوعية بمخاطر الأسلحة البيولوجية والنووية والدمار الشامل وثقافة السلام وقبول الرأي الآخر... الخ.

(بيوشاسب، 1420 هـ)

وبين العميد الكريم (2002) أن أهم تحول نرغب في أن نراه في مدرسة المستقبل هو التحول من التعلم المتمركز حول المنهج أو المعلم إلى التعلم المتمركز حول الطالب. ففي مدرسة المستقبل لن يكون الطالب، كما كان في السابق، متعلماً سلبياً مهمته فقط تلقي ما يلقى إليه بل سيصبح العنصر الأهم والأنشط في عملية التعلم بمشاركة الشاعلة ويتمحور فصل أنشطة التعليم حوله. فالتعلم يجب أن يبدأ من الطالب وإليه ينتهي.

هذا التحول له ثلاثة أبعاد أساسية،

الأول: التحول من الأسلوب الإلقائي ذي الاتجاه الواحد إلى أساليب تدريسية أخرى تفرد التعليم وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتحاول أن تتناسب مع أساليبهم التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى جعل التعليم أكثر متعة وجاذبية، للمعلم والطالب.

## » مدرسة المستقبل «لدى المراحل الخاصة»

**الثاني:** التحول من التدريس الذي يركز على الحفظ أو استظهار المعلومات فقط إلى الفهم والتطبيق، وتعلم مهارات التفكير والتعلم الذاتي. لقد أشار هاورد في كتابه *Unschool Mind* إلى أنه حتى المدارس التي عرفت بأنها ناجحة في التعلم خرجت طلاباً لا يحسنون (أو أحياناً بكثيرة من) التعلم.

**الثالث:** النظرة إلى عملية التعلم، حيث تسعى مدرسة المستقبل إلى التخلص من النظرة الأحادية التي ترى أنه يمكن لنظرية تربوية واحدة أن تفسر جميع أنواع التعلم، ويمكن (أو ربما يجب) أن تنطلق منها جميع الأنشطة التدريسية، بدءاً من النظرة السلوكية الميكانيكية الضيقة إلى البنية المضاعفة. في مدرسة المستقبل يجب الانطلاق في التدريس من الطلاب وسلوكهم التعليمي وتسميم التدريس بناء عليه، وليس قسره على فرضيات تعامية ممددة سلفاً (وكانهم حدث إنتاج).

إن مرونة المناهج ومواكبتها للتغيرات لا ينبغي لها أن ترتد عن الثوابت إذ إن كثيراً من الدول ترى أن هناك مبادئ مشتركة وإرماج يجب أن يخضع لها كافة الطلاب بحيث يتم تزويد كل طفل بقاعدة معرفية واحدة بمعنى أن يكون للمناهج بعض المعايير والسمات القومية. وهكذا تكون هناك مواضيع مشتركة وفي نفس الوقت لتتاح للمدرسة حرية اختيار بعض المناهج أو تصميم بعض المقررات التي تلائم خصوصية المنطقة الجغرافية والمستوى العام للطلاب.

إن المناهج الخاصة بمدرسة المستقبل يجب أن تمتاز بمرونة عالية وذات صبغة أكثر تحدياً من التقليدي، مناهج تركز على النوع وليس على الكم وتتنصف بالدقة والتميز على أن يتم اختيارها ميدانياً لضمان الجودة وقابلية التنفيذ. وحتى تكون المناهج فاعلة ومتطورة ينبغي أن يواكبها استخدام فعال للوسائط المتعددة (*Interactive Multimedia*) المتعددة، وأثر مجليات، وكافة الوسائل السمعية والبصرية.

على أن مسألة إقرار كتب مدرسية وفرض رقابة على كتب التاريخ والعلوم الاجتماعية أو أية مواد مخالفة للمعتقدات والمعتقدات أو مواضيع مثيرة للجدل تعتبر قضية ذات حساسية لدى بعض الدول. ففي اليابان مثلاً رفع البروفيسور ثيناجا سايبورو دعوة قضائية بالظعن إلى عدم دستورية نظام المصانعة على الكتب المدرسية.

ونجد أن شعار حيادية التعلم يتم استغلاله لمنع الترويج لبعض الأفكار الثورية أو التحررية في بعض المناطق. وفي دول كثيرة مثل هولندا لا يعتمد التعليم على نظام رسمي حيث لا تبلي الحكومة أي منهج أو تخصص تعليمية معينة ولا تتبنى فلسفة تعليمية خاصة، وإنما تكتفي بوضع القواعد الخاصة بمدة الدراسة ومستويات الإجاز التي يجب تحقيقها.

(ابو زهه 2002)

وفي ظل هذا التوجه يترك للمدارس حرية اختيار أسلوب التدريس المناسب وكذلك الكتب. لذلك تجد في بعض المدارس اهتماماً بالقضايا البيئية واللغات وهناك مرونة لإدخال مساقات خاصة ببناء المجتمع المحلي وخاصة أبناء الأقليات حيث تقدم لهم برامج خاصة لضمان سرعة تأقلمهم وإندماجهم بالمجتمع، وتقدم للأطفال خدمات مجانية. ويترك لكل مدرسة مسألة بداية الحصص ونهايتها وكافة الأمور المتعلقة بالشؤون التدريسي.

إن متاهج مدرسة المستقبل ينبغي أن يعمل على تكامل حقول المعرفة ودمجها مع بعضها لتحقيق التطور المنشود. وقد أكد بياجيه على أهمية الابتكار في التعليم وجدير بالذكر أن تقديم "مناهج موحدة لكل الطلاب لا يحقق ديمقراطية التعليم".

ويرى المؤلف أن تطوير المناهج باستمرار في ضوء مستغيرات المجتمع والتطور الحضاري يتطلب جهداً موصولاً لكي تكون المناهج متوافقة مع قدرات الطلاب وإمكاناتهم بحيث يكون هناك اهتمام بالمتفوقين والمتوسطين والإضافة ويغطي التعلم، بمعنى أن التنوع في المناهج منذ زمن مكرعمر هام بالإضافة إلى الاهتمام بتوفير كادر متميز من المعلمين المتقربين بتحقيق جودة في التعليم من خلال دافعية عالية واستمرار وتلقي وتوفر جو من العمل بروح الفريق.

مناهج مدرسة المستقبل لا يقوى على تنفيذها إلا المعلم الكفء المؤهل أكاديمياً وتربوياً وتكنولوجياً، المهتم بالنمو المهني والأطلاع على أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجال تخصصه، والمشاير على حضور الندوات العلمية، والالتحاق بالندوات التدريبية.

### مناهج ذوي صعوبات التعلم نموذجاً:

تعد المناهج التربوية أحد الأمور التي يهتم بها الأفراد والجماعات والدول ليس على صعيد عصرنا الحالي بل منذ أقدم الأزمنة. فقد كان الإنسان في المجتمع البدائي يأمل دائماً أن ينقل ما عرفه من بيئته التي يعيش فيها وحياته التي يمارسها لابنه، ومع تقدم الإنسان وراقبه في سلم الحضارة أخذت مناهج التربية تزدد أهمية في نظر المجتمعات ومن ثم جهدوا في إعداد أبنائهم وصغارهم عن طريق الخبراء والمختصين لتحمل مسؤولياتهم التعليمية والفاهيم، والقيم، والعادات الاجتماعية، ويتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية كمركز لكثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير والسعادة للأفراد، ولذا كثرت الاجتهادات وتشعبت آرائهم، وتباينت نظراتهم في صياغة البرامج والمناهج، وهذا يعني أن التربية ومناهجها لها سماتها الخطيرة والفعالة في الارتشاع بقيمة الفرد، والنهوض بحضارات الأمم.

فالموظيفة الأساسية للمناهج تتمحور في تنمية الأفراد ضمن إطار قدراتهم واستعداداتهم في المجالات العقلية المعرفية، الجسمية، النفسية والاجتماعية. ومن ثم توجيه هذا النمو لصالح الجماعة من خلال بلورة أفراد قادرين على المشاركة في صنع رأي المجتمع.

#### ماذا نقصد بأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

صعوبات التعلم *Specific Learning Difficulties* تعني خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النهائية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة، منطوقية أو مكتوبة، والتي يمكن أن تظهر سكتقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية.

المصطلح يضم صعوبات الإدراك الحسي، إصابات الدماغ، اختلال العقل الوظيفي المحدود، العسر القرائي، عسر الكلام النملي. لكنه لا يضم الأطفال الذين لديهم مشاكل تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو اضطراب عاطفي أو نقص بيئي، حضاري أو اجتماعي.

(القمش والجواند، 2012)

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو طفل من ذوي النكفاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بتأحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بالانعكاسات ذلك على البيت.

إن المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية والمرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم التعليمية.

إن (مادة) أطفال ذوي صعوبات التعلم للصفوف بما يسمى (التعليم الجامع) يتطلب اهتمام خاص بتحليل قضايا المنهاج والتوقعات التي يرميها للمتعلمين، وتكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعليمية الفردية لأطفال ذوي

«مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

الحاجات الخاصة. وهذا التكيف يعرف (بالخطة التربوية الفردية) وهي المنهاج بالنسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إن المنهاج العام مدعماً بالوسائل والأدوات المساعدة تساعد التوجه المعاصر نحو الدمج أو ما يعرف باسم (المدرسة للجميع) وجعل ليس فقط أطفال صعوبات التعلم قادرين على الاستفادة من المنهاج العادي بل إن حتى الأطفال المعوقين يمكنهم الاستفادة من المنهاج العادي إذا توفر لهم قليل من الدعم الخاص.

ماذا نقصد بالدعم الخاص؟

ينحصر الدعم الخاص لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة بالتركيز على عنصرين أساسيين هما:

- المعلم.
- شرفة المصادر.

(الجواله والشمس 2012)

### التعليم الإلكتروني في مدرسة المستقبل:

يؤكد المنصار (2002) أنه ما من شك أن هذا العصر هو عصر التقنية وثورة المعلومات الرقمية الذي يتطلب تغيير التعليم أو إصلاحه، ليستجيب لمتطلباته. تلك التقنية التي تمنحنا القدرة على البحث عن المعلومات وجمعها في وقت قصير، وبجهد أقل، كما تساعدنا في حسن التعامل مع المشكلات المختلفة، وفي التواصل الحر بصفته المتزامن وغير المتزامن الذي ساعد في إلغاء الفوارق المكانية والزمانية أو تقليصها على حد سواء.

لكن، في حين يتجه كثير من التربويين إلى تركيز مستقبل تعليمي زاهر في ظل الاعتماد على التقنية بشكل عام، والحاسب الآلي بشكل خاص، وما يصحب



ذلك من انتشار ما يسمى المدرسة الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والتعليم الافتراضي، والوصول التكميلي، فإن آخرين يميلون إلى عكس ذلك، ويتوقعون انتكاسة وخيبة أمل، بسبب التسرع في تطبيق التقنية (الحاسب الآلي بشكل خاص) في التعليم العام، في ظل المعوقات الكثيرة التي تحد من تطبيقه في مدارسنا، وكذلك في ظل عدم وجود البحث الكافي، والأدلة المقنعة - حتى الآن - لتأكيد فائدة استخدامه في التعليم العام (التركيز هنا على التعليم العام: حيث صاحب تطبيق الحاسب الآلي في التعليم الجامعي، خصوصاً ما يسمى "التعلم عن بعد" كثير من النجاح).

ومما يجعل بعض التربويين لا ينجس أو يتسرع في قبول فكرة الاعتماد بشكل كبير على التقنيات التعليمية هو ما يصحب تطبيق تلك التقنيات (الحاسب الآلي بشكل خاص) من الشوائب التعليمية الضعيفة، وتغليب الجانب المضيء على الجانب التربوي، والنقص في إشباع الحاجات النفسية والوجدانية والروحية للتلاميذ، وصرف كثير من جهود الطلاب وأوقاتهم في الشواحي الشكلية والتنظيمية، على حساب جودة العمل، فضلاً عن المبالغة في توفير البيئات الافتراضية من خلال الحاسب الآلي، التي تقلل معها معاشية الطلاب للواقع الفعلي، والممارسة الطبيعية والحسوسة لكثير من الأشياء الممكن تعلمها واقعياً.

وثمة أمر آخر يقلق بعض التربويين يتعلق بالنواحي الاقتصادية التي هي عماد التقنية، وولود قوتها واستمرارها، فمع النفقات الكثيرة المترتبة على انتشار الحاسبات الآلية، وخصوصاً في المدارس، وما يصحب ذلك من نفقات الصيانة والتحديث وشراء البرامج، فإن بعضهم يخشى من التراجع لاحقاً عن التوسع في تطبيق التقنيات التعليمية، بسبب عدم القدرة على دفع التكاليف المستمرة للحاسبات الآلية، ومن ثم خسارة كثير من الأموال، والجهود، والأوقات التي كان من الممكن توجيهها لسد الاحتياج من الأولويات التي تفرض نفسها، مثل توفير المباني الحكومية بدلاً من المستأجرة؛ والبيئة التعليمية النظيفة الآمنة، وغير ذلك من الدواهي الضرورية لنشر التعليم، والرقى بمستواه.

## «مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

ويمتازية الحديث عن الشواحي الاقتصادية؛ فإنه من المفيد الإشارة إلى أن التوسع في استخدام الحاسب الآلي في التعليم يمكن أن يزيد من مستوى الارتباط بين الطبقة الاجتماعية والمستوى التعليمي. بمعنى أن يتمتع التلميذ الذي يمتلك الأجهزة التقنية المتطورة بمستوى من التعلم يضوق أقرانه الذين لا يستطيعون ذلك. ولا شك أن الفصول الذكية، والمدارس الإلكترونية التي هي من أبرز خصائص مدرسة المستقبل تتطلب قدرة شرائية عالية تساعد التلاميذ في اقتناء الجديد والحديث من الأجهزة التعليمية، وهذا لا يتوافق عادة إلا ليسوي الحال، مما يتوالت معه أن يفرض المستقبل على المجتمعات توفير نوعين من المدارس: مدارس إلكترونية - بما تحويه من تجهيزات تقنية عالية للتلاميذ الأغنياء - وأخرى مدارس صادية للتلاميذ الأقل ثراءً. ولا شك أن زيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء في الوقت الحالي يندرج بشيء من ذلك، وهذا فيه من الخطورة على المدى البعيد ما يعلمه المتخصصون في علم الاجتماع.

إن الجدل حول فائدة استخدام التقنيات التعليمية أو ضرورتها في التعليم العام لم يحسم بعد، لكن الذي لا يختلف عليه اثنان هو ذلك التحدي الكبير الذي يواجهه مدارسنا اليوم، وهو كيف تتغير المدارس لتواجه متطلبات المستقبل، بما في ذلك تفسير التثنيات المختلفة تسخيراً فاعلاً، وتحلّ موقفاً هيناً يسمى "مثيريق المعلومات السريع" (Information Superhighway). يقول البروفيسور لاري كيويان من جامعة ستانفورد بولاية كاليفورنيا: «إن التقنيات الجديدة لا تغير المدارس، بل يجب أن تتغير المدارس لكي تتمكن من استخدام التقنيات الجديدة بصورة فعالة».

(النسار، 2002)

بمعنى: أن مدارسنا يجب أن تشتمل على بنية تحتية جيدة، ونظام مرنة وإدارة فاعلة، لكي تكون مهياة لاستخدام التقنيات التعليمية بفاعلية، ولتضمن مجازاة للأخرين.

وبالإضافة إلى الحاجة إلى تغيير المدارس، فإن الحاجة تبدو ماسة أيضاً للاهتمام بالمعلمين الذين هم حجر الزاوية في العملية التعليمية. وإذا كان هدف المدرسة - أي مدرسة - هو بناء الإنسان عقدياً ومعرفياً، ووجدانياً ومهارياً وسلوكياً، فلا مناص من النظر إلى التعليم على أنه يقوم على أساس علاقات إنسانية مؤثرة ومن ثم ضرورة التركيز على المعلمين ولطوئ أدائهم التدريسي، وتعريفهم بالاحتياجات الإنسانية المتجددة للتلاميذ، وسبل إشباع تلك الاحتياجات بما يمنحهم الاستقرار العاطفي والنمو العقلي والقدرة البدنية، وهذا ما تقتصر عن تحقيقه الأجهزة التقنية المتطورة وحدها.

ودور المعلمين في ظل استخدام التقنية التعليمية - بما في ذلك الضموم النفسية، والمناهج الإلكترونية - سيكون أكبر وأكثر فاعلية. وفي هذا الصدد، تؤكد ريل (2000) أن التقنية سوف تزيد، ولن تقلل من الحاجة إلى معلمين جيدين وأساليب تدريجية بارعة. وتضيف قائلة: إننا بحاجة إلى زيادة استثمارنا في الموارد البشرية وفي التنمية المهنية للتربويين، لا في المناهج التقنية، مثل "التعلم في الوقت المناسب" بوصفه مفهوماً مقيداً لأهداف محددة.

كما يجب النظر في مدرسة المستقبل إلى برامج الحاسوب والإنترنت على أنها وسائل معينة على التعلم الذاتي، ولا يمكن الاستغناء عنها عن المعلمين. بل إن النظرة العلمية تحول لاستقبال مشرقاً أمام المعلمين الجيدين: يقول جيتس (رئيس ومؤسس شركة ميكروسوفت)، "إن مستقبل التدريس - وخلافاً لبعض المهن - يبدو مشرقاً للغاية. فمع تحسين الابتكارات الحديثة، الطرق لمستويات المعيشة، سكان هناك - دائماً - زيادة في نسبة القوة العاملة المتخصصة للتدريس؛ وسوف يزدهر المليون الذي يضافون الحيوية والإبداع إلى فصول الدراسة، وسيصاف التراجع أيضاً المدرسين اثنين يقيمون علاقات قوية مع الأمهات، بالنظر إلى أن الأطفال يحبون الفصول التي يدرسون بها بالغون يعرفون أنهم يهتمون بهم اهتماماً حقيقياً، ولقد عرفنا جميعاً مدرسين تركوا تأثيراً مختلفاً... إلخ".

### «مدرسة المستقبل» أمل ذوي الحاجات الخاصة»

لا شك أن التقنيات العلمية والتعليمية غيرت كثيراً في حياتنا، ووهبت كثيراً من الوقت والجهد. ولا شك أن الحاسبات الآلية وسيلة جيدة للتعليم والتعلم، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة، فكما أنها ليست - دائماً - الوسيلة الأفضل. لذا، فمن الحكمة وضع استخدام الحاسب الآلي في التعليم (العام) في موضعه، وعدم إعطائه أكثر من حجمه، ومراقبة آثاره الإيجابية والسلبية على المعلمين والعلمين، والعملية التعليمية على حد سواء.

وقد أحتد ديفيز (2000) أن انعكاسات أهمية التقنية في التعليم في المستقبل متعددة، وتشمل ما يلي:

- الحاجة إلى تدريب المعلمين وإعانة تدريبهم على استعمال التقنية بشكل خلاق.
- الحاجة إلى المحافظة على العلاقات البشرية ذات الأهمية التقليدية في التعليم؛ وذلك لمواجهة الآثار المحتملة المجردة من الإنسانية لبعض أنواع التقنية.
- الحاجة إلى أخذ الحيطة من أن توسع التقنية - لا أن تضيق - الهوة بين الدول الغنية والدول الفقيرة، والمناطق الغنية والمناطق الفقيرة في الدولة الواحدة أيضاً.

وبعد الإشارة إلى تلك الانعكاسات، صلق ديفيز بقوله: "ربما كان أهم هذه المضامين هو الحاجة إلى الإبقاء على التقنية التربوية في سياقها الشومي. فحي كل تجلياتها يمكن أن تصبح التقنية أداة مهمة، غير أنها ليست علاجاً ناجعاً للمشكلات الاجتماعية والتربوية كافة".

ويعتبر التعليم جزءاً هاماً من العمل التربوي وهو كذلك لك الجانب المتخصص من هذا العمل والذي يتصل بالتدريس وبموقف المعلم من المتعلم والتفاعل القائم بينهما في الموقف التعليمي. فالتعليم يعني حث الأفراد على التعلم

فينقل إليهم المعرفة ويدبرهم على مهارات معينة ومحددة ويجعلهم أكثر وعياً بالمعلومات.

فالـتعليم والتعلم إذن من وظائف المدرسة، ومن هنا يختلف التعليم المدرسي عن الخبرة الحية التي يعيشها الفرد خارج المدرسة، فهو في هذه الخبرة يتفاعل مع عناصر مختلفة، وقد تكون منظمة أو غير منظمة، وقد لا يقصد التعلم مباشرة، وإن قصد تحقيق بعض الأهداف، ويأتي التعلم في سياق تحقيق الأهداف، وقد يأتي التعلم من مصادر كثيرة متنوعة في وقت واحد أو في أوقات مختلفة، وقد لا يكون خاضعاً لنمط واحد محدد.

وترتب على ذلك أن أخذ التعليم إيماناً أو أنواعاً تمثلت في التعليم المدرسي (نظامي) Formal Instruction والتعليم غير المدرسي (غير النظامي) Non formal Instruction أو التعليم خارج المدرسة، والتعليم الالامدرسي أو الالانظامي (التعليم العرضي أو من الحياة) وهو نتاج الطبرات الحياتية العرضية Informal Instruction.

يقترح لنا مما سبق أن التربية مفهوم عام وشامل ومرتبب وأن جوهره هو السلوك الإنساني واجتماعية الإنسان وأن كلمة التربية تترجم إلى الإنجليزية Education، أما التعنيم فهو جزء من التربية وليس هو التربية كما يعتقد البعض ومن ثم فترجمته إلى الإنجليزية كما وردت في قواميس اللغة الإنجليزية هي Instruction وليس Education، كما أن التعليم جوهره هو تبسيط المعرفة ونقلها إلى المتعلمين أيضاً إكسابهم المهارات المختلفة وإن يكونوا على وعي كامل بأهمية العلم والمعلومات.

(هيكل، 2002)

ويتخذة سريعة إلى التعليم الإلكتروني أو الافتراضي يمكن القول إن ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال،

### «مدرسة المستقبل» عمل ذوي الحاجات الخاصة»

واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمدرسة - وربما بين المدرسة والمعلم - ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مبانٍ مدرسية أو صفوف دراسية، بل إنه يلغي جميع المكونات المادية للتعليم، ولكي نوضح الصورة الحقيقية له نرى أنه ذلك النوع من التعليم الافتراضي بوسائله، الواقعي بنتائج. ويرتبط هذا النوع بالوسائل الإلكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدولية (إنترنت) التي أصبحت وسيطاً فاعلاً للتعليم الإلكتروني.

ويتم التعليم عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم وعن طريق التفاعل بين المعلم ووسائل التعليم الإلكترونية الأخرى كالتدريس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وغيرها.

لقد شاع استخدام مصطلح الجامعة الافتراضية (Virtual University) وحجرة الدراسة الافتراضية (Virtual Classroom)، فقد شاع أيضاً استخدام مصطلح المتعلم الافتراضي (Virtual Learner)، وإذا فكنا قد سلمنا بعدم مناسبة استخدام مصطلح التعليم الافتراضي، فإنه من الأجدر أن نسلم بعدم ملائمة استخدام مصطلح "المتعلم الافتراضي"، ولذلك، نحن نرى خطأ هذا المصطلح وتصحیحه بمصطلح "المتعلم إلكترونياً" نظراً لأن الطالب (الإنسان) ولن يتغير نوعه بتغير التقنية أو الأداة التي يستخدمها للتعلم، وإنما الذي تغير كيفية أو طريقة تعلمه ولهذا كان الأنسب عدم تغيير المتعلم وإضافة كلمة تنفيذ الطريقة التي يتم التعلم بها، وهي كلمة إلكترونياً فكما شرحنا آنفاً.

وقد يكون من الضروري الإشارة إلى أن مصطلح المتعلم إلكترونياً أو التلميذ الافتراضي مصطلح غير مستقر، يطابق هذا المصطلح ويراد به المتعلم الحقيقي (Actual Learner)، وقد يطلق ويراد به المتعلم الإلكتروني (Virtual Learner) أو (Virtual Student) وفي هذه الحال فإن المقصود هنا هو ما يعرف الوكيل الإلكتروني (Virtual Agent) أو الـ (Cyber Agent) الذي يحل محل الطالب في الجلسات التعليمية عند عدم تمكنه من حضورها، أو

رفيق الدراسة الافتراضي (Virtual Companion) هؤلاء في الحقيقة ليسوا طلاباً ولا رفقاء حقيقيين، فالطالب أو الرفيق الإلكتروني هنا عبارة عن برنامج إرشادي وتعليمي ذكي يتفاعل معه الطالب الحقيقي، فبدلاً من اختيار طالب حقيقي يمكنه اختيار طالب افتراضي يتشارك معه في الوصول إلى حلول للمشكلات، ويتبادل معه الأدوار، وسكما أن هناك طالباً افتراضياً فهناك أيضاً المرشد الافتراضي (Virtual Tutor) ومساعد المعلم الشخصي الافتراضي (Virtual Personal Teacher Assistant).

(نحمس، 2002)

## المعلم الإلكتروني Virtual Teacher

وهو تعلم اندي يتفاعل مع المتعلم إلكترونياً، ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، وقد يكون هذا التعلم داخل مؤسسة تعليمية أو خارج منزلها، وبالتالي لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بمعد المقررات التي يشرف عليها ويكون مسؤولاً عنها وعدد الطلاب المسجلين لديه.

## مفاد التعليم الإلكتروني

قبل التسرع وتشجيع هذا النوع من التعليم يجب أن يطرح مثل هذا السؤال. ويمكن مناقشة بعض العوامل التي تشجع هذا النوع من التعليم، ومنها:

1. زيادة أعداد المتعلمين بشكل حاد لا تستطيع المدارس المعتادة استيعابهم جميعاً، وقد يرى البعض أن التعليم المعتاد ضرورة لإكساب المهارات الأساسية مثل القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب، إلا أن الواقع يدل على أن المدارس بدأت تكتن من الأعداد المتزايدة من المتعلمين، ونرى أن مثل هذا النوع من التعليم ينبغي أن يشجع في المستويات المتقدمة (الثانوية وما بعدها) أما لمرحلة الدنيا من التعليم فإن هذا النوع من التعليم قد لا يناسبها تماماً.

«مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجة الخاصة»»

2. يعتبر هذا التعليم رافداً كبيراً للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعماً له، وفي هذه الحالة فإن التعلم قد يحيل التلاميذ إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكترونية.
3. يرى البعض مناسبة هذا النوع من التعليم للتكبار الذين ارتبطوا بوظائف وأعمال وطبيعة أعمالهم لا تمكنهم من الحضور المباشر لصندوق الدراسة.

ونظراً لطبيعة المرأة المسماة وارتباطها الأسري، فإننا نرى أن هذا النوع من التعليم يعتبر واعداً لتثقيف ربات البيوت، ومن يتولين رعاية المنازل وتربية أبنائهن

(الحسين، 2002)

### **مميزات التعليم الإلكتروني،**

بالرغم من حماس المربين للتعليم الإلكتروني، فإن هذا النوع من التعليم لا يخلو من بعض المميزات، ومنها،

#### **1. المميزات المادية،**

مثل انتشار أجهزة الحاسب وتغطية الإنترنت وسرعتها، وانخفاض سعرها .

#### **2. المميزات البشرية،**

إذا إن هناك شح بالمعلم الذي يجيد 'فن التعليم الإلكتروني'، وإنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم.

(الحسين، 2002)



لما لأهمية التكنولوجيا في تطوير عملية التعليم، لذا ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار عند تعليم الطلبة المعوقين سمعية الاعتبارات التالية:

أن تكون درجة الإضاءة في الصف مناسبة، العمل على الحد من الضوضاء والأصوات الأخرى في غرفة الصف، الإكثار من استخدام المجينات البصرية كالتدريس والصور والإشارات اليدوية، تشجيع الطالب على استخدام السماع، وفي ضوء استخدام التعليم الإلكتروني فإنه يفرد بمجموعة من المميزات منها:

- توسيع مشارك الطالب العلمية من خلال تعدد المصادر في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات المرتبطة بحياتهم.
- يمكن استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية في التطبيقات المختلفة لتدريب المعاقين سمعية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية والعملية.
- البحث على التفكير، وتنمية قدرات المعاقين سمعية خصوصاً القدرة الإبداعية.
- التشجيع على متابعة التطور التقني.
- إشباع الهوايات وشغل أوقات الفراغ بما يلائمهم في تقنية الحاسب كالألعاب التعليمية الإلكترونية المفيدة أو الموسوعات الإلكترونية الثقافية.
- حرص حب التقنية الحديثة لدى المعاقين سمعية.
- التعليم الإلكتروني تعليم مبهر، بواسطة مسيرة التعليم والتدريب.
- إنشاء منظومة تعليمية إلكترونية تخدم هذه الفئة.

(الجزء الثاني والعشرون 2012)

### التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التدريس في مدرسة المستقبل؛

يمثل التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التدريس الحديثة الذي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل، والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، وبالتالي فإن التدريب على اكتساب السلوك التعاوني يعد محل سيطرة المعلم في نظم التعليم التقليدية، كما يساعد على تعلم واكتساب المعلومات والفهم، والمشاركة، والسلوكيات الأخلاقية.

وبدت عدة تعريفات للتعلم التعاوني تتفق فيما بينها في المعنى العام، ومن أبرز هذه التعريفات الآتي: يعرفه سلافن وكارويت (Slavin & Karweit) بأنه "إجراءات تعليمية تسمح للمشاركين بالتفاعل في مجموعات صغيرة بهدف محدد"، ويعرفه جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1986) بأنه "عمل الطلاب معاً لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، لزيادة تحصيلهم، وتحصيل زملائهم إلى أقصى حد ممكن.

أما لي (Lee, 1990) فيرى أن التعلم التعاوني يُطلق على أي مجموعة تعمل معاً لأداء مهمة أو مهارة ما، للقيام بأية محاولة في سبيل التعلم، ومن أجل تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وتكون الحوافز والجهود مبنية لإتمام العمل لتعبر بشكل ناجح. ويرى هانس (1999) أن التعلم التعاوني "تنظيم زمرتي تعليمي يعمل على خلق التفاعل بين المتعلمين".

ويشير كوك (Cook, 1990) إلى أن طريقة التعلم التعاوني تزيد من حماس الطلبة، كما تثير الدافعية نحو المشاركة، وتبني الطلبة من الاعتماد على أنفسهم، واتخاذ القرارات، كما تعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تعمل هذه الطريقة على دمجهم مع الأقران العاديين المنتجون، وبالتالي تزيد من تقبل المجتمع لهم.

ولقد كشفت العديد من التجارب الصفية، أن أساليب التعلم التعاوني تزود الطلبة بقدرة أعلى على احترام الذات وقبيلها الأكاديمي، ودرجة أعلى من التماسك، والانسجام مع أعضاء المجموعة الواحدة وأن الجهود التعاونية تؤدي غالباً إلى استعمال أكثر إستراتيجيات التفكير ذات المستوى الأعلى.

إن استخدام التعلم التعاوني في تعليم القراءة يزيد من الاستيعاب القرائي عند الطلاب ذوي القدرة القرائية القوية والضعيفة، وأن المنهج الشامل للتعلم التعاوني في تدريس القراءة وفضول اللغة له تأثير إيجابي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم، وأن نتائج هذه الدراسات جاءت لتؤكد أفضلية طريقة التعلم التعاوني، مقابل التعلم التقليدي.

وفي هذا الصدد بين صبيدات (2007) في دراسته التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء بني كنانة من خلال السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية لواء بني كنانة تعزى لأثر المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، وذلك على مقياس المهارات الاجتماعية؟".

وتكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبة منهم (72) طالباً، و (76) طالبة موزعين على (14) مدرسة منها: (10) مدارس للذكور، و (4) مدارس للإناث واستخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على (8) من المحكمين المختصين في التربية الخاصة كما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما طبق برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية مكون من (9) مهارات أساسية.

## «مدرسة المستقبل» لـ «الذوي الحاجات الخاصة»

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين على أداء أفراد عينة الدراسة وذلك لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من الطلبة ذوي صعوبات تعلم على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين على أداء أفراد عينة الدراسة في تنمية المهارات الاجتماعية تعزى لتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس.

كما خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: تمهيد تطبيق البرنامج التدريبي

على جميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم.



## مراجع الفصل الرابع

### أولاً المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية الشريفة.
- أبو السنن، عبد الحميد سلامة (2002)، الأسس الفلسفية والاجتماعية لمدرسة المستقبل، ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية. 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- أبو نعمة، حسين راتب (2002)، ملخص مدرسة المستقبل ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير (2002) ورقة عمل حول مدرسة المستقبل ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- باحجيل، سعيد، سالم وفيومي، هيثم الله شاذي (1421 هـ) مقترح تصميمي للمبنى المدرسي.
- بيوشامب، إمارة (1420 هـ)، التعليم الياباني والتعليم الأمريكي - دراسة مقارنة - ترجمة أ. محمد ملة علي، ط 1، الرياض.
- الجوالدة، فؤاد هيد، القمش، مصطفى نوري (2012)، البرامج التربوية والأساليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة، عمان - الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ديفيز، دون. (2000)، التعليم والمجتمع، نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين. الفصل الثاني من كتاب: التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

- ريل، مارجريت. (2000). التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم؟ الفصل الخامس من كتاب: التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- العبد الكريم، راشد (2002). مدرسة المستقبل تحولات رئيسة، ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- هبيدات محمد، محمود حسين (2007) اثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- هندس، عبد الرحمن. (1999). علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- النفاذ، عبدالله عبدالرحمن (1993م) الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، جامعة الإمام محمد بن سعود ط2.
- القمش، مصطفى ثوري: الجوالده، فؤاد عبد (2012). صعوبات التعلم رؤية تطبيقية، عمان. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الليل، هيفاء رضا جمل + لوفز، كيري (2002). بيئة مدرسة المستقبل "نظرة مستقبلية نحو إستراتيجية مؤسسية لفهوم التعاون"، ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- الحسين، إبراهيم بن عبدالله (2002). التعليم الإلكتروني... تعرف ام ضرورة...؟، ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- معهد الدراسات والبحوث البيئية (1992م)، دليل أسس التصميم البيئي لمدارس التعليم الأساسي، القاهرة.

#### «مدرسة المستقبل أمل ذوي الحاجات الخاصة»

- الثصار، صالح بن عبد العزيز (2002). "مدرسة المستقبل"، رؤية من نافذة أخرى، ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.
- هيك، سالم حسن علي (2002). تربية وتنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه والاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى (دراسة مراهمية تحليلية). ندوة مدارس المستقبل، جامعة الملك سعود، الرياض - المملكة العربية السعودية، 16 - 17 شعبان 1423 هـ، الموافق أكتوبر 22 - 23 2002م.



- Bradley, D. F., King- Soars, M.E & Tessir – Switlick, D.M., (1997). Teaching students In Inclusive Settings: Theory, Allyn and Bacon: Boston.
- Cook, L. (1990). The Impact of Cooperative Learning Strategies on Professional and Graduate Education students at California state University Poordine University. DA51(1), 139-A.
- Ford, A., Davern, I., & Schnorr, R. (1992). "Making sense" of the curriculum. Ins. Stainback & W. stainback (Eds.), Curriculum Considerations in Inclusive Classroom: Facilaiteing Learning for all students. (pp. 37-61).
- Halvorsen, A.T., & Sallor, w. (1990) Integration of students with severe and profound disabilities: Areview of research. In R. Gaylord- Ross (Ed) Issue and research In special Education (pp. 110-172) Teacher College Press, New York.
- Johnson, D & Johnson, R.(1986). Student – Student Interaction: Ignored but Strategies, Journal of Teacher Education, 36(4), 22-26.
- Lee, X. (1990). Various Ways of Connecting Written Work English Teaching, Forum, Journal, Vol 22, Nol, P35.
- Marwell: B. W. (1990) Summary evaluation Report: Integration of students with Mental Retardation. Madison, WJ: Madison Metropolitan School District.
- Slavin, R & Karweit, N.(1999). Coynitive out comes of an Intensive. Student Team Learning Experience. 50(1), p.25 – 35.

الفصل الخامس

---

التفذية إحدى بدائل  
الوقاية والحد من انتشار  
الإعاقات



## التغذية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الإعاقات

### مقدمة

يتميز العصر الحالي بأنه مليء بالمتناقضات في القيم والعادات، التي تقود إلى ضياع الحكمة وتصلب الفكر، مما انعكس ذلك على الممارسات التربوية والصحية التي أدت إلى تفاقم وانتشار الإعاقات، ومن بين هذه الممارسات العشوائية أحياناً والمفروضة علينا أحياناً أخرى بحكم الفقر والحاجة التي تمر بها المجتمعات النامية، تبرز قضية الغذاء وما يتبعها من عادات خاطئة أثبتت الدراسات فيها بأنها مصدر إلى كثير من الإعاقات.

ويذكر الجوالند والإمام وسحسن (2010) أن بعض «الأوساط التربوية وأولياء الأمور يسود فيها اعتقاد مفاده أن مراعاة ومؤسسات رعاية ذوي الإعاقات يجب أن تقدم وجبة غذائية متكاملة، وهذا يتفق مع أسس التغذية المناسبة والمتباعدة من حالة إلى أخرى، إلا أن ما يحدث في بعض هذه المؤسسات يتناقض مع التدابير الصحية الغذائية السليمة من حيث التهيئة والمحتوى والمراقبة.

فالوجبة الغذائية مجموعة الأكلات التي يتناولها الفرد والتي تسده بالعناصر الغذائية الأساسية، ويمتددير تكفي لسد حاجة الجسم، وتحقيق التوازن الصحي بما يتناسب مع مقتضيات الحالة.

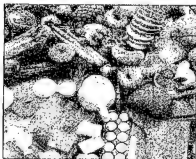
إن غذاء الطفل ذي الإعاقة ينبغي أن يلقي الاهتمام تبعاً لظروف كل حالة، لذا يجب حساب العوامل المتداخلة عند التخطيط لوضع الجداول الغذائية المتكاملة لنوعية الإعاقة.

يعد الغذاء عنصر رئيس لاستمرار الحياة وللقيام بالوظائف الطبيعية للإنسان، حيث بينت ميتشل (Mitchell, 2003) أن الغذاء الطبيعي الكامل المتزن

أساس للصحة والنمو ورفع الحالة العقلية والتنفسية والاجتماعية والرياضية والالتفاعلية والوجدانية للفرد عمومًا وللأشخاص ذوي الإعاقات على وجه الخصوص.

إن الصحة الجيدة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتغذية السليم، فعملية مساعدة أفراد المجتمع في الحصول على المعلومات والخبرات اللازمة لهم للتغلب بالاختيار المناسب تغذيتهم واجب ضروري وشام، ومن مهام النقلة الغذائية للمحافظة على الاستمرار بالحياة، والتكيف الغذائي الناجح والفعال هو الذي يجعل المعلومات المعطاة سهلة الفهم والاستخدام في الحياة اليومية ويعمل على تغيير العادات الغذائية للأفراد ذوي الإعاقة عمومًا، والمجتمع الذي يتلقى التثقيف الغذائي يتمتع بالقدرة على إقامة علاقات طيبة، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بوضوح مع أفراد.

#### العلاقة بين التغذية والإعاقات:



تكمثل أهمية التغذية الطفل ذي الإعاقة كمحتاج أساسي لضمان نمو وتطور سليم يساهم في تحسين نواحي ومؤثرات الإعاقة التي يعاني منها الطفل، وهذا

## ❖ التنمية إحدى أهداف الوقاية والحماية من انتشار الإعاقات ❖

يتطلب تأمين غذاء مناسب بكميات مناسبة تمسح ووزن الطفل محتوية على العناصر الغذائية الأساسية اللازمة لهذا النمو والتطور السريع.

وعشوائية التقنية سواء أكانت ميكية أم نوعية، لها تأثيرات ضارة على النمو الجسدي والعقلي التطور العقلي والمعرفي وبه هذا المبدأ تمكن ويليامز (Williams, 2000) أن عشوائية التقنية تؤثر في تآخر التفاعل الاجتماعي، والتوازن الحركي، واللياقة البدنية .

التثقيف الغذائي: هو عملية مساعدة أفراد المجتمع في الحصول على المعلومات والخبرات اللازمة لهم للقيام بالاختيار المناسب تغذائهم وذلك بالمحافظة على صحتهم خلال حياتهم، والتثقيف الغذائي الناجع والفعال هو الذي يجعل المعلومات المعقدة سهلة الفهم والاستخدام في الحياة اليومية ويعمل على تغيير العادات الغذائية للشخص أو المجتمع المستهدف.

الثقف الغذائي: هو الشخص الذي يتلقى تعليماً وتدريباً في التغذية والتثقيف الغذائي ولديه القدرة على إيصال المعلومة بطريقة مناسبة للأفراد أو المجتمع الذي سيتلقى التثقيف الغذائي، وأن يتمتع بالقدرة على إقامة علاقات طيبة مع المجتمع الذي سيتعامل معه بالإضافة إلى القدرة على التواصل بوضوح مع المجتمع ومن أهم صفات المثقف الغذائي: لديه القدرة على الإصغاء، لديه القدرة على الإقناع، لديه القدرة على التحدث بكلمات يفهمها الناس، لديه القدرة على التحدث بما قل ودل من العبارات، لديه القدرة على تصميم وتنفيذ الوسائل التعليمية المألوفة.

ويعتبر التثقيف الغذائي أحد البرامج المهمة في التخطيط الوطنية للوقاية ومكافحة مشكلات التغذية، وتحتاج الدول العربية إلى برامج تنفيذية مدروسة لكي ترفع مستوى الوعي الغذائي والمنحي لأفراد المجتمع ولكن هناك العديد من المعوقات التي ساعدت على ضعف وقلة فاعلية أو تأثير برامج التثقيف الغذائي ويمكن إيجاز هذه المعوقات في، النقص في عدد المختصين في مجال التثقيف الصحي

والغذائي، وتعد هذه من أهم المشاكل التي تواجهها الدول العربية. وقد أثر ذلك على سلامة وجودة البرامج القائمة حالياً وهذا بدوره أدى إلى ضعف الاستفادة من هذه البرامج، ومعظم برامج التثقيف الصحي والغذائي المنفذة حالياً غير قائمة على أساس مدروس بل هي غالباً ما تكون وليدة الحاجة الأنية أو في المناسبات الصحية والاجتماعية، كما لا يوجد تخطيط لاختيار مواضيع محددة أو وضع أولويات في برامج التثقيف الصحي والغذائي. فهناك بعض البرامج أكثر تنظيمياً وأعداد مثل برنامج سلامتكم وبعض برامج اليونسيف المنفذة في المنطقة العربية

(مسيتر، 2000)

إن ضعف التنسيق بين الجهات ذات العلاقة، مثل وزارة الصحة ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية والمنظمات الدولية وغيرها قد يكون ذلك وليس عدة اعتبارات مثل البيروقراطية في التعاملات الإدارية وقلة اهتمام المسؤولين يمثل هذه البرامج والسند في خبرات القائمين بهذه البرامج، والاختيار الخاطئ للمجموعة المستهدفة، والأمية وقلة الوعي الصحي بين أفراد المجتمع، وتأثير الميول والخلافات الأجنبية على العادات الغذائية، والتعارض بين ما بينه الإعلان التجاري وما تقدمه برامج التثقيف الغذائي.

وقد أكدت (Mitchell, 2003) على أن سوء التغذية لدى ما يقرب من (60 - 70٪) من الأطفال يصاحبه صعوبات التعلم، ومشاكل الانتباه (التركيز)، انخفاض في التحصيل المدرسي، نقص عنصر الحديد يصاحبه ضعف القدرة التعليمية، ونقص عنصر اليود يصاحبه ضعف عقلي عند الأطفال.

وبهذا الصدد يذكر بان الاحتياجات الغذائية للأطفال ذوي الإعاقات الحركية تتساوى مع نظرائهم من الأطفال إلا أن الوضع الصحي ومعدل حرق الطاقة ومعدل النشاط الحركي ومعدل الطول للأطفال ذوي الإعاقات الحركية يكون أقل وبالتالي يكون معدل احتياجاتهم من الطاقة أقل.

◀ التغذية إحدى بدائل الوقاية واحد من انتشار الإعاقات  
ونظراً لقلة وضوح حرسة المعاقين حركياً عن الأطفال الآخرين فإنها تؤدي  
إلى انخفاض احتياجات الجسم للطاقة، ومن ناحية أخرى قد تختلف نسب مكونات  
جسم الطفل المعاق عن السوي ، فمرض الشلل الدماغي يعانين من زيادة المسائل خارج  
الخلايا. وانخفاض في الكتلة الخلوية بسبب ضمور العضلات وذلك نتيجة للمرض  
نفسه .

وقد يتبع الإصابة مشكلات في تحييل الغذاء نتيجة نقص الإنزيمات  
الهاضمة في الجهاز الهضمي، وفي حالات أخرى يؤدي تراكم المواد الغذائية دون  
مضم إلى حدوث وتطور حالات تسمم شديدة، وعدم الاستفادة من المنتج النهائي  
للمادة الغذائية كما في الوضع الطبيعي.

وفكر ساليش وبروشاسكا ولديمتون وسكالنيس وزابينسكي وويلفلي وباليثاس  
وبراون (Sallis;Prochaska;Lydston;Calfas;Zabinski;Wiltfloy;Saelens&Brown,2001)  
أن الأمراض المرتبطة بالسلوك الغذائي غير الصحي تأخذ مرتبة  
قصوى بين الأسباب المؤدية لحصول الأمراض والتوفيات في الولايات المتحدة، حيث  
يلعب الغذاء في الأمراض الرئيسية فيها دوراً في حدوثها والإصابة بها مثل أمراض  
القلب والشرابيين وبعض أنواع السرطان، والسمنة الدماخية وارتفاع ضغط الدم  
والسمنة ومشاشة العظام والسكري غير المعتمد على الأنسولين. كل هذه الأمراض  
تشكل الأسباب الرئيسية لحدوث الوفيات وبالرغم من أن النظام الغذائي مرتبط  
بصور متعددة مع الصحة وأوضاعها، فإن القدرة على الإرشاد لتغيير الأنماط  
التغذية لتحسين الوضع الصحي بناءً على ما توصل إليه بنجرون وأميرمان  
وغيرنافسد، ديز وأورليانس وورلثف ولـ وهر وسمـ وتون  
(Pignone;Ammerman; Hernandez; Orleans; Woolf; Lohr& Sutton,2003)  
على أنه نظام تعاوني بين المريض والطبيب المختص بالرعاية الأولية أو أعضاء  
الطاقم الطبي وذلك بهدف مساعدة المرضى في اعتماد السلوكيات وإتباعها  
بحدوث النتائج الصحية الإيجابية المرجوة.



ويسين وينهر ودويس وفينكل وشافير وهولمان وهيمستش (Reinchr; Dobe; Winkel; Schaefer; Haumann & Dtsch, 2010) العلاقة بين حدوث السممة والإصابة بين الأطفال والمراهقين من خلال تحليل (28) دراسة توصلت إلى أن نسبة الإصابة بالسممة تزداد بمتنازل الضعف عند الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقات.

وبناءً على دراسة باتريك (Patrick,2003) على تأثير التغذية والنشاط البدني على الصحة العامة للشباب سواء في عمر الشباب أو في المراحل العمرية المتأخرة، وذلك لما فتح من زيادة عوامل خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية بين الصغار في السن وكذلك الزيادة السريعة في انتشار السممة وذلك من العوامل الملحة لتحسين السلوكيات الصحية بين المراهقين على وجه التحديد، وبين في دراسته أن ثلثي المراهقين ونصف المراهقات في الولايات المتحدة تتناول التوصيات المتعلقة بالتوجه نحو زيادة النشاط البدني، كما توصل إلى أن معظم الشباب في المدارس الثانوية لا يتلقون أي توجيهات نحو ممارسة النشاط البدني المعتدل بحد أدناه (60) دقيقة يومياً، وبصورة مماثلة تبين أن معظم اليافعين لا يتلقون التوجيهات الصحية بخصوص الأساسيات المتعلقة بالكمية الموصى تناولها من الخضار والفواكه والدهون.

أشارت بعض المراكز المتخصصة إلى أن نسبة السيطرة على حدوث الأمراض ومنع الإصابة تصل إلى (15%) من المراهقين فقط تلقوا النسبة الموصى بتناولها صحياً من الدهون. وبسبب انتشار تناول غير الصحي للغذاء وأنماط العواك البدني والفنائي بين اليافعين والشباب فإن الوضع الصحي العام بحاجة للتدخلات الضعيفة، وعلى الرغم من تقييم هذه التدخلات كان إيجابياً.

(ميسشر، 2000)

ونكر فينالوف وبلر (Finanoff; Palmer,2000) أهمية تكاليف الإدارات العامة بالأطفال والعائلة والإشراف في الخدمات الصحية والإشراف في الرعاية

## «التغذية إحدى بمائل الوتابة والحد من التمار الإعلانات»

الصحية والمؤسسات الصحية ودورها ضمن التثقيف الصحي في التخفيف من تسوس الأسنان ودور العوامل الغذائية في التخفيف من تسوس الأسنان.

ويتربى على ذلك الحماية من الخطر المستقبلي من تسوس الأسنان وتجنب الإصابة به باثتر كبير على التثقيف الغذائي الذي يحمي الأطفال ما قبل المدرسة من الإصابة المستقبلية من تسوس الأسنان وذلك على أن يشمل التثقيف تعديل السلوك والعادات الغذائية. التوجيه الصحي السليم حول صحة وسلامة الأسنان.

ويذكر ككل من هاري وجنا ويسيرو وسليتان وتابساتي وجورمسا وأولسي وألنشي وجوهكسا وكيريسيسيتي وأولسي (Harri; Hanna; Ecco; Sihtal; Tapani; Jorma; Olli; Antti; Jukka; Kirsti & Olli, 2007) أن العوامل الوراثية والبيئية تلعب دوراً كبيراً في تطور أمراض اللثة وتصيب الشريين ومن العوامل البيئية الأكثر تأثيراً النمط الغذائي لذلك تكلف الدراسة على قبان مدى تأثير التثقيف الغذائي من الصغر والمثولة المبكرة على الوضع الصحي على المدى البعيد، ومن هذا المنطلق أكد ماتون وماكينزي ونابر وستراكا (Malone; McKinsey; Thyer & Straka, 2000) على أهمية التدخل المبكر لنوعي الإعاقات في المجال الاجتماعي على وجه التحديد في مراحل العمر المختلفة، وقد بينوا المهام التي ينبغي على العاملين القيام بها بهدف تنمية التفاعل الاجتماعي، وضرورة تعديل الإرشاد الاجتماعي المبكر، كما أكدوا على مواجهة التحديات في برامج التدخل المبكر الهادفة إلى نمو السلوك الاجتماعي والمعرفي الصحيح.

بين خبراء التغذية ومنهم (Mitchell, 2003) أن المشاكل الغذائية للأطفال المعاقين تتمثل في:

بعض مشاكل النمو (الطول) ونقصان الوزن، زيادة في الوزن بالنسبة للطول، السمنة، نقص العناصر الغذائية مثل الفيتامينات والعناصر المعدنية، رفض الطفل لتناول أكل معين أو مجموعه من الأطعمة، السلوك الفوضوي عند تناول الطعام، فقدان الشهية، فرط الشهية، الحساسية لبعض الأطعمة، قلة تناول السوائل، التقيؤ، الإمساك، عدم قدرة الطفل على إطعام نفسه، رفض التحسن في سلوك الإمتعام، عدم القدرة على القضم أو المضغ أو مما يؤثر على تناول الأطعمة، انخفاض فترة التركيز أثناء فترة الإمتعام، وقد تمتد هذه المشاكل التغذوية لمستويات عديدة، إما بسبب جهل الأسرة بمتطلبات ومقدرة المعاق، أو لعدم توفر الوقت في إمتعامة، أو خوفاً من رفض الطفل للطعام.

وفي هذا الصدد أكد كل من (Mitchell, 2003; Williams, 1997) على أهمية تناول الألياف عند الأطفال حيث تعد تركيبة كاريوبهيرات صعبة الهضم وتتواجد في أطعمة مثل الفواكه والخضراوات التي تحتوي على نسب ضئيلة من السعرات الحرارية وتساعد في المحافظة على نظام حركي وعمل الأمعاء وتسهل مشاكل الهضم والإمساك.

وتنصح جمعية القلب الأمريكية (AMA) كلما ورد في مصيقر (2000) الأطفال فوق (5) سنوات بضرورة استهلاك ما يعادل (9) جرامات من الألياف وذلك يعتمد على سن ووزن الطفل (السن 5). ويجب على الطفل استهلاك (25) جرام يومياً عندما يبدأ بتناول (1500) سعر حراري من خلال (5 - 8) وجبات تتكون من الفواكه والخضراوات يومياً، وعلى الفتيات من سن (9 - 18) عاماً أن يتناولن (25) جرام من الألياف وعلى الصبيان تناولن من (31 - 38) جرام.

«التغذية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الأمراض»

وتشوه كريسستن (Christine, 2004) إلى أنه يجب إعطاء جسم الطفل الوقت اللازم ليتوافق مع نظام الألياف وإلا فإنه قد يواجه مشاكل مثل الانتفاخ والغازات، وعليه بشرب الكثير من الماء لتجنب هذه الأعراض، وتحسن الحظ أن الجسم لا يمتص الألياف وبذلك لن يواجه الطفل نقص في الغذاء إذا لم يتناول الكميات المطلوبة ولكنه لن يحصل على الفوائد الموجودة في الخضار والفواكه.

وسرد كل من (Finanoff; Palmer, 2000; Williams 1997; Mitchell, 2003) جملة نصائح منها:

تشجيع الأطفال على تناول الخضرة والفواكه مع القشر على شرب العصائر، الإكثار من صنع المأكولات الغنية بالخضروات والبقوليات والأرز والباستا والحنطة والحبوب، تشجيع الطفل على الإكثار من شرب الماء لتجنب مشاكل الانتفاخ والغازات، عدم زيادة استهلاك الطفل للألياف فوق الكميات المعتمدة حيث إن ذلك قد يؤثر سلباً على عملية امتصاص جسمه للحديد والكالسيوم والزنك، المعادن الأساسية لنمو العظام، وتناول الخضار الطازجة مثل الجزر والخيار والتربيط كوجبات خفيفة ومهنة، تدريب الطفل على عدم أكل الوجبات السريعة المعروضة باحتواء كميات هائلة جداً من السعرات الحرارية والدهون.

### فوائد تناول الألياف،

أكدت نانثانييل وكسبيري وميري (Nathaniel; Kari; Mary & Eval, 2007) على فوائد الألياف حيث إنها:

تمتص الماء وتعمل على ليونة الإخراج في حالات الإمساك، كما تعمل على التخلص من الإسهال بضيق حركة الأمعاء في الحالتين، تحافظ الألياف على صحة النظام الهضمي وتمنع المشاكل التي يتعرض لها مثل الآلام والانتفاخ البطني والتورل والإمساك والإسهال، تمتص السموم الموجودة بالتوترون وتعمل على التخلص

منه، تعمل على تحفيز نمو البكتيريا الطبيعية والمفيدة بالأعضاء، وتزيد كمية وحجم الإخراج وتساعد على منع الأمراض التي تسببها البكتريا، تساعد في الحفاظ على نسبة السكر في الدم.

وتكمن أهمية تدخل أخصائي التغذية في تقييم وضع الإعاقة الحركية كوسيلة للحد من آثار المشكلات الصحية التي تنتج عن الإعاقة وليس كعلاج للإعاقة نفسها. ومن ناحية أخرى يطور دور أخصائي التغذية كشريك في مهنية التأهيل للمعاقين حركياً للاندماج في المجتمع.

### الحمية الغذائية كأسلوب تدخل:

الحمية الغذائية: هي غذاء خاص للطفل الذي يعاني من التوحد خالياً من مادتي (أجلوتين) وهو بروتين موجود في القمح والحنطة ومشتقاته (الكازين) وهو بروتين موجود في الحليب ومشتقاته.

(الغليث، 2006)

وذكر رملند (Rimland, 2002) أن الحمية الغذائية كأحد الأساليب المستخدمة في التدخل مع الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد حيث أكدت أن هذا الاضطراب يمكن أن يكون نتيجة تأثير الببتايد (Peptide) وهو مادة تشأ من البروتينات نتيجة الهضم، وتحدث نتيجة التحليل غير المكتمل أثناء العملية الأيضية لبعض أصناف الطعام وبالتحديد الجلوتين (Gluten) وهو بروتين من القمح ومشتقاته، والكازين (Casein) وهو بروتين من الحليب ومشتقاته وهذا له تأثير تخديري على التوصيل العصبي مما يؤثر على المظاهر السلوكية والحركية والانفعالية للشخص المصاب بالتوحد، لذلك يقترح مؤيدو هذا الاتجاه برنامجاً غذائياً خالياً من الجلوتين والكازين (الحليب ومشتقاته والنشأ).

ويعتبر العلاج بالحمية الغذائية آمن ولا ضرر فيه، وربما يأخذ وقتاً أطول إلا أن نتائجها فعالة على المدى البعيد مثل زيادة معدلات التركيز والانتباه، ويصبح

## «التغذية الجيدة: دلائل الوفاة» ولقد من انتشار الإعاقات»

الطفل أكثر هدوءاً واستقراراً كما ينخفض معدل إتمام الذات والآخرين وتدهور هادات النوم، لذلك فإن اقتراح الحماية الغذائية كبرنامج غذائي بالنسبة للطفل الذي يعاني من التوحد حسب مؤيدي هذا الاتجاه سوف يساعد الأطفال على تحسين بعض المظاهر السلوكية لديهم، مما يجعلهم أكثر قابلية للتعليم والتدريب.

(الإمام والجواند، 2010)

## أسس التغذية العلاجية لحالات الإعاقة الحركية:

- تخفيض مستوى الطاقة المتناولة عن طريق الغذاء: وتكمن أهمية ذلك لقلة النشاط الفيزيائي المبذول والذي يمثل مستوى الطاقة المصروفة، مما يؤدي إلى زيادة مستوى الطاقة الداخلية وبالتالي حدوث التسممة والتي كما هو معروف تزيد من نسبة الإصابة بالأمراض المختلفة من ناحية ومن ناحية أخرى تقلل فرص نجاح (العلاج الطبيعي) في عملية التأهيل لتسوية الحركة في حالة التسممة وزيادة الوزن.
- مراعاة نقص بعض العناصر الغذائية الناتج عن ضعف القدرة على تناول الطعام أو البلع الذي يعتبر من أحد أعراض ومظاهر الإعاقة في بعض أنواعها وبذلك يعمل على قياس النقص الحاصل في العناصر الغذائية من خلال طرق التقييم المختلفة، ومن ثم توجيه الطفل والأهالي نحو طرق تحويل الغذاء للأشكال المختلفة التي يستطيع الطفل تناولها بمراعاة المشكلة المتواجدة لديه.
- المشاكل الناتجة عن الإعاقة، تشمل التغذية العلاجية للمعاقين حركياً، (النظر إلى المشاكل الناتجة عن الإعاقة الحركية وأهمها: عدم القدرة على التحكم بالإخراج "الإمساك" والذي يعد أيضاً من نتائج نقص النشاط الفيزيائي والحركة فيتوجه أخصائي التغذية في عمله نحو زيادة الألياف الغذائية في البرامج الغذائية الموصى بها.

## أنواع الحمية الغذائية المستخدمة مع أطفال التوحد:

1. الحمية الخالية من الكازين والجلوتين، Gluten Free Casein: Free Diet.
2. نظام فينغولد، The Feingold Program.
3. الحمية الخالية من الخمائر، The Yeast – Free Diet.
4. حمية إزالة السممية، The Detoxification Diet.
5. حمية الكربوهيدرات المحددة، Specific Carbohydrates Diet (SCD).
6. حميات أخرى تتألف من حمية قليلة الأوكسالات، Low – Oxalate Diet.

(الحفيد، 2010)

### الحمية الخالية من الكازين والجلوتين «Gluten Free Casein Free»

تعتبر الحمية الغذائية الخالية من الكازين والجلوتين من أشهر الحميات المستخدمة في حالة الأطفال الذين يعانون من التوحد وتستلزم تجنب تناول المواد الغذائية المحتوية على بروتينات الكازين والتي تتواجد بشكل رئيس في منتجات الحليب ومشتقاته، والجلوتين وهو البروتين الموجود في القمح والحنطة ومشتقاتها، إن التسبب وراء تطبيق هذه الحمية هو نقصان في الأنزيمات الهاضمة والغذائية العالية للأساء، لقد وضعت ريشيلت Reichelt وزملاؤها فرضية أن البيبتيدات الناتجة من الجلوتين والكازين لها دور في التسبب في أعراض التوحد.

(Reichelt, Heia, hamburger, Seallé, Edmison, Bresstrup, Lingjaovic & Orbeak, 1981)

كما يعتقد أن المرض النفسيولوجي والنفسي للتوحد سببه نقصان المفرط للأفيونات (المخدرة فقد أظهرت عينات بول أشخاص مصابين بالتوحد زيادة طرح البيبتيد قليل الوزن الجزيئي لـ (24) ساعة وزيادة نسبة الأفيونات في سائل النخاع الشوكي،

(Reichelt, 1986)

«التغذية إحدى مبادئ الوقاية وأحد من انتشار الإعاقات»

كما أوضح (Knivsberg; Reichelt; Nodland; Floien, 1995) أنه

وعما يكون للبيئتين المشتقة من الغلوتين والكازين أثر عقاقيري سلبي على الالتقاء، ونضج الدماغ، والتفاعل الاجتماعي، والتعلم، وفقاً لذلك فإن الأغذية المناسبة ستقوم بتسهيل التعلم والسلوك الاجتماعي، والوظائف العقلية، ومهارات التواصل عند الأفراد المصابين بالتوحد، وتشير الملاحظات غير الممنوعة إلى أن ما نسبته (70%) من الأشخاص الذين يعانون من التوحد قد تحسنت بعد تطبيق الحمية بشكل تام، فيما تشير معظم الدراسات العلمية إلى عدم حصول أي تأثير ذي دلالة إحصائية عند تطبيق الحمية، وربما يعود السبب في التناقض بين نتائج الدراسات والملاحظات إلى التباين في وجود عيوب معوية بين الأشخاص الذين يعانون من التوحد أو إلى خلل في تصميم بعض هذه الدراسات إلا أنه بشكل عام لا يوجد حتى الآن دليل علمي قطعي يثبت فعالية الحمية.

وتبين عملية (2006) عن إجراء دراسة قامت بتحليل عينات بول من (5000) حالة توحد، ووجد أن هناك مركبات مورفنية أو شبه الفلويونية لدى (80%) ممن يعانون من التوحد، وهذه المواد هي كازومورفين، وجليوتومورفين، وهذا يفسر نظرية متفشية أو تسريب الأمعاء، أو إصابة اثنين يعانون من التوحد بمتلازمة الأمعاء المسرية وهو ما أجمع عليه الباحثون والعلماء، فكما تم وجود مركبين آخرين وجدت في دراسات تحليل بول وهما: ديلتورفين ودير مورفين. وهما موجودان فقط تحت الجلد في ضفدع السم السام في أمريكا الجنوبية.

هالين الماتكين الفورفية تفريق قوتها الهرمون والمورفين المخرب (200) مرة، وحيث إن جميع المواد المتشبه مورفنية قد تسربت عن طريق الأمعاء المرسحة Leaky gut والتي ربما كان السبب وراء تسريب هذه الأمعاء هو قصور أو عجز في الأنزيمات والذي بدوره يضعف الطبقة المبطنة لجدار المعدة، وهذا يفسر نظرية عملية الكبرلة لدى التوحد، فتدخل هذه المركبات الأفيونية المخدرة إلى المخ وتخترق الحاجز الدموي الدماغي وتتفاعل مع مستقبلات المخ، فيصبح المصاب بالتوحد متسرع بالأفيون المخدر، وهذا يفسر نظرية زيادة الأفيون لديهم حيث إن هذه المواد المخدرة إما



أنها تسبب التوحد أو تزيد من أعراض التوحد، وعند مقارنة هذا الوضع مع من يتعاطى المخدرات أو يعتمد على النعاشي أي يصبح مدمناً نلاحظ عليه المظاهر التالية لعدم الشعور بالألم، فرط حركته أو خمول السلوكيات الشاذة، عدم التركيز أو شروذ ذهن، الكلام بطريقة غير سوية، الترتين النعشي والسلوك المتكرر، الانطواء على الذات، اضطرابات في عادة النوم. ومعظم هذه المظاهر تنطبق على الأطفال ممن يعانون بالتوحد.

هناك العديد من الصعوبات التي ترافق تطبيق الحماية يمكن تلخيصها بما يلي:

### 1. صعوبة التطبيق:

حيث إن الحماية تتطلب امتناع الأشخاص الذين يعانون من التوحد من تناول منتجات القمح والحليب والتي قد يعتمد عليها بشكل كبير.

### 2. مدة الزمنية:

حيث إن الحماية تتطلب فترة زمنية طويلة والهدف هو تخلص الجسم من بروتينات الكازين والجلوتين وتعتبر فترة (6) شهور فترة مناسبة للتخلص من البروتينات الجلوتين، أما بروتين الكازين فيتمثلب حوالي (3) شهور، ومع هذا فإن تطبيق الحماية قد يظهر سريعاً إذ يشير البعض إلى ظهورها بعد (3) أيام في الأطفال الذين يعانون من التوحد أو خلال أسبوعين لدى البالغين.

### 3. التقيد التام:

حيث تتطلب الحماية الالتزام التام لأن الإخلال بسيط يمكن أن يؤدي إلى ظهور الأوبسويدي والتي يتطلب تخلص الجسم منها فترة زمنية طويلة.

«التغذية إحدى بدائل الوقاية ولقد من انتشار الإعاقات»

#### 4. الجلوتين والكازين المخفي:

حيث يمكن وجود هذين البروتينين في غير منتجات الحليب والقمح وبخاصة الجلوتين حيث يمكن إضافته لبعض الأغذية لتحسين القوام، مما يشكل خطراً كبيراً في اختيار الأغذية المتوافقة مع هذه الحمية.

#### 5. احتمالية الإصابة بسوء التغذية:

وهذا يعود إلى الامتناع عن تناول عدد كبير من الأغذية وهنا يجب البحث عن مصادر العناصر الغذائية التي لا توفرها الحمية الغذائية لتجنب حدوث نقص تغذوي.

#### 6. التطبيق:

حيث إنه لا يجوز منع الجلوتين والكازين بشكل مطلق لأن ذلك قد يؤدي إلى ظهور أعراض انسحابية شديدة.

#### 7. التكلفة:

حيث إن البدائل الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين عالية الثمن وأقل وفرة مما يضيق عنناً للحصول عليها.

(أحميد، 2010)

ويبين الجدول التالي معرفة الأطعمة التي تحتوي على الجلوتين والكازين، وتلك التي لا تحتوي عليها.

جدول (1 - 5) البدائل الغذائية والأطعمة التي تحتوي الجلوتين والكاين والتي لا تحتويها:

| المجموعة الغذائية | الأطعمة المسموح بها   | الأطعمة الممنوعة   |
|-------------------|---|--|
| الخبز والحبوب     | الأرز، دقيق الأرز، دقيق طول الصويا دقيق البطاطا الذرة، الخبز المعد من ملحون القمح الخالي من الجلوتين. | دقيق القمح، الكرونة، الشعيرية، الخبز المعد من القمح المحتوي على الجلوتين.                    |
| اللحوم ومشتقاتها  | جميع أنواع اللحوم ومشتقاتها (لحم، سمك، دجاج، كبد).  | أطباق اللحوم والسمك والدجاج المحتوية على دقيق القمح، أو الحليب ومشتقاته.                     |
| الحساء            | حساء اللحوم والخضروات المعدة بالبيت من الطحين أو الحليب المسموح به، الصلصة الكثيفة بدقيق النخالة.     | جميع أنواع الحساء الجاهزة وسريمة التحضير وأنواع الحساء المكثف بمشحن الصلصة أو الحليب الجاهز. |
| الفواكه           | جميع الفواكه.   | لا يوجد.   |
| الخضروات          | جميع الخضروات.  | لا يوجد.   |
| البيض             | المسلوق والمقلي في الزيت أو الماء.  | البيض المضاف على الحليب أو الجبنة.   |
| المشروبات         | القهوة، الشاي، عصير الفواكه، المشروبات الغازية.   | العصير المحتوي على الحليب، أو المضاف له الشير والشرابان.                                     |
| المكسرات          | جميع أنواع المكسرات.  | لا يوجد.   |

«التغذية إحدى بدائل الوقاية وأحد من المصادر الإغاثية»

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن تغيير النظام الغذائي الذي تعود عليه المجتمع الذي يعاني من التواجد لسنوات من الطبيعي أن يمر بمرحلة حرجية بعد تدهوره لهذا النقص، وهي مرحلة قد يصاحبها سلوكيات غير مرغوبة مثل الغضب والعدوانية والمرحلة الحرجية هنا هي من (14 - 21) يوماً من بدء الحمية الغذائية.

(الغولده، 2006)

### حمية فينغولد، The Fengold Diet،

وتعود تسميته إلى الشخص الذي وضعه الطبيب "فينغولد"، ويتضمن إزالة المواد المحتوية على الفينولات ومن بينها المواد الصناعية والفينولات وبخاصة الساليسيلات، حيث توجد الفينولات بشكل طبيعي في معظم أنواع الفواكه، ولكنها تتركز بشكل كبير في هذه المواد في الفاصول والفاصوليا والشمار، والفاصوليا والأوراق الخارجية للخضروات الورقية، أما بالنسبة للمواد الصناعية فتوجد الفينولات بالأغذية المحتوية على مضادات غذائية كالكافيات والألوان والأصباغ والمواد الحافظة والسكريات الصناعية، والسبب الداعي لتطبيق هذا النوع من الحمية هو عدم قدرة بعض الأشخاص الذين يعانون من التواجد على التعامل مع هذه المواد بسبب وجود خلل في النظمية لإزالة السمية وبخاصة سميات الكبريت وضعف عمل أنزيم فينوسلفوترانسفيراز Phencsulfoferase (PST).

أما بالنسبة للأثار الإيجابية الملحوظة عند تطبيق هذه الحمية الحد من فرص الإصابة بالعدوانية والسلوك التخريبي وتقلبات المزاج، وضعف الانتباه، والتهابات الأذن المتكررة، واضطرابات النوم، ومن الناحية التغذوية فإنه ينصح بتطبيق هذه الحمية وبخاصة الجزء المتعلق بالمواد الصناعية لما لهذه المواد من ضرر على صحة الجسم بشكل عام، وتوجد أدلة متعددة وقوية تشير إلى عدم توفر كفاءة فسيولوجية عند الأشخاص الذين يعانون من التواجد للتعامل مع هذه المواد، وكذلك توجد مشاهدات مؤكدة من قبل أهالي الأشخاص الذين يعانون من التواجد لتحتوي ردود فعل سلبية عند تناول هذه المواد.

(الإمام ونجوالده، 2010)

## الحمية الخائنية من الخمائر – The Yeast – Free Diet

لنلاحظ في العديد من الدراسات وجود نسبة عالية من الخمائر وبخاصة من نوع كانديدا ألبيكانس *Candida albicans* أو مخلفاتها الأيضية سواء في عينات من الدم أو البول أو البراز لدى الأشخاص الذين يعانون من التوحد وقد تم افتراض أن هذه الخمائر تنتج مواد ضارة تؤثر سلباً على صحة الجهاز العصبي والمفاصل والهضمي وعلى وظائف حيوية في جسم الإنسان.

لذا تم اقتراح حمية غذائية خالية من الخمائر ومن المواد التي تحفز نموها والتي تشتمل بشكل رئيس على السكريات البسيطة، والأطعمة المخمرة، والمواد النافعة، والخل والمخللات، والمصائر، المشروم، الفواكه المجففة، وبعض الأطعمة، كما يمكن استخدام الأدوية المضادة للفطريات ككبسولة في هذه الحمية، ومن الآثار الإيجابية التي تمت ملاحظتها عند تطبيق الحمية تحسن النطق، وزيادة التفاعل، وزيادة القابلية للتعليم، وتقصان حدة النطق الجذلي في حال وجوده.

(Al-hadid, 2006)

## حمية إزالة السممة – The Detoxification Diet

أشارت بعض الدراسات ونتائج التحليل المخبري إلى وجود نسبة عالية من المعادن الثقيلة كالزئبق والرصاص والزرنيخ في أجسام الأشخاص الذين يعانون من التوحد فيما يتعلق عليه *Xenobiotic Overload*. تعتبر هذه العناصر في أثر سمي كبير وبخاصة على الجهاز العصبي، مما أيد نظرية مساهمة هذه المعادن في التسبب بالتوحد هو تشابه أعراض التسمم بهذه المعادن والسمات التوحدية، وكذلك كالكشف عن نسب عالية من هذه المعادن أو عن آثارها البيوكيميائية في عينات من شعر ويول أطفال الذين يعانون من التوحد. وبالرغم من عدم تحديد مصدر هذه المعادن بشكل دقيق حتى الآن إلا أن هناك عدداً من الفرضيات التي تم طرحها من هذه الفرضيات استخدام الزئبق في حشوات الأسنان وفي مادة لحفظ

«الأنهية إحدى بدائل الوثابة والحد من انتشار الإعاقات»

المطاعيم تسمى مادة الثايميروزال (Themirosal)، وكذلك تلوث الغذاء بالمعادن الثقيلة وبخاصة الأسمدة التي تعيش في البحار التي تلحق بها الملوثات الصناعية من المصانع، والمزروعات التي ترش بالبيدات الحشرية؛ حيث يعتقد أن هذه المعادن تتراكم في أجسام الأشخاص الذين يعانون من التوحد، نظراً لضعف في أنظمة إزالة السموم لديهم، مما يؤدي إلى عدم مقدرتهم على التخلص منها بطريقة فعالة.

(الحمد: 2010)

تتكون هذه المعالجة من ثلاثة أقسام رئيسة:

1. إعطاء بعض العقاقير الرابطة للمعادن.
2. تثبيتي حماية غذائية تخلص من المعادن ومصادرها الغذائية مثل «الأسمدة الملوثة بالمعادن والتركيز على تناول الأطعمة العضوية.
3. إعطاء نوعين من المكملات الغذائية بهدف بكل منها لتحقيق هدف معين وهما:

- أ. تعطى بعض العناصر المعدنية التي ترتبط بالعقاقير الرابطة للمعادن وذلك لتعويض النقص الناتج عن ارتباطها بتلك «العقاقير» ومن أهم هذه المعادن الزنك والسيلينيوم.
- ب. إعطاء مكملات غذائية للمساعدة على التخلص من هذه المعادن وتشمل على مضادات الأكسدة والمكملات التي تساعد على تشغيل الأنظمة لإزالة السموم مثل الجلوتاثيون، الجلوتامين، حمض اللبويك، الجاليسين، والتيسئين.

ومن الآثار الإيجابية التي تمت ملاحظتها لبرنامج ربط المعادن تحسن في القدرات اللغوية، وتحسن في التفاعل الاجتماعي والتواصل البصري، والتخفيف من حدة الاستثارة الذاتية.

إن فكرة التطهير وتنقية الجسم كوسيلة للشفاء ليست حكراً لمعالجة الأطفال الذين يعانون من التوحد فحسب بل إنه عام لجميع الأطفال.

(Adams, et al, 2005)

### حمية الكربوهيدرات المحددة (SCD) Specific Carbohydrates Diet

تعتمد هذه الحمية على النظرية التي تشير إلى أن الأشخاص الذين يعانون من التوحد لديهم نقص في الأنزيمات الهاضمة للكربوهيدرات (السكريات المعقدة) وبخاصة الأنزيمات التي تحطم السكريات الثنائية، الأمر الذي يؤدي إلى تناول هذه السكريات إلى تراكمها في الأمعاء مما يسمح بنمو الخمائر والبكتيريا الضارة التي تعتاش على هذه السكريات، تعمل هذه الخمائر والبكتيريا - كما تقترح هذه النظرية - على إنتاج مواد حامضية تؤدي إلى تهتك النسيج المعوي وبالتالي تفاقم الخلل في الأنزيمات الهاضمة وتراكم السكريات غير المهضومة وتكوّن الكائنات الضارة التي تعتاش عليها، وهكذا، تستمر حلقة مفرغة من الأحداث المتتالية التي يكون أحدها سبباً للآخر، بناءً على هذا فإن النظرية تقترح تطبيق حمية خالية من هذه السكريات المعقدة تكسر هذه الحلقة المفرغة، وتشتمل هذه السكريات على السكريات الثنائية المعقدة كـ (اللاكتوز) (سكر الحليب) وسكر المائدة والنشا، بينما تسمح هذه الحمية بتناول السكريات البسيطة كـ الجلوكوز والفركتوز لعدم حاجة هذه السكريات الأنزيمات الهاضمة وإمكانية امتصاصها مباشرة، مما يؤيد هذه النظرية ثبوت نقص الأنزيمات الهاضمة للسكريات الثنائية لدى الأشخاص الذين يعانون من التوحد في بعض الدراسات، إلا أنه لا يوجد الكثير من الدراسات التي تثبت فعالية هذه الحمية، ولكن من النتائج الإيجابية المثبتة تناقص حدة بعض الاضطرابات الهضمية والسلوكية لدى الأطفال الذين طبق عليهم هذه الحمية.

(Gottschall, 2004)

• العلاجية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الإعاقات،

حمايات أخرى:

هناك العديد من الحمايات التي يمكن استخدامها مع الأشخاص الذين يعانون من التوحد كحمية الأوكزنلات وحمية البيلة الصحية للجسم وبعض الحمايات الأخرى.

### العوية الفلانية /حدى البرامج العلاجية المقدمة للتوحيدين:

هناك العديد من الطرق والبرامج التي تستخدم مع الأطفال الذين يعانون من التوحد، ولا بكل عام تظهر أنواع جديدة من العلاج، وقد توصلت التقارير إلى استنتاج عدم ثبوت فعالية أي من هذه الأساليب مع الأشخاص الذين يعانون من التوحد، حيث إن التوحد كثير التنوع، وكل طفل يستفيد من أسلوب معين في فترة زمنية معينة، بالإضافة إلى ذلك قد ينجح والد الطفل أو المعلم أو أخصائي مهتم إلى الاهتمام بأسلوب معين يؤمن به، بحيث يلمس التحسن والارتقاء في حالة ابنه/هم.

(الإمام والجهاد، 2010)

ومن هذه البرامج:

### • العلاجات الطبية (Medical Treatments):

إن هناك بعض العلاجات الطبية التي من شأنها التخفيف من بعض السلوكيات للأشخاص الذين يعانون من التوحد مثل السلوك النمطي، وفرط الحركة، والسلوك العدواني، وعدم التقيد في عادات النوم، وفرط الاندفاع وغيرها من المشكلات السلوكية ومن هنا الافتراض جاءت هذه البرامج وتشمل ما يلي:

### 1) علاج الميغافيتامين Megavitamin Therapies:

هناك أدلة على أن فيتامين ب6 يساعد في علاج الأطفال الذين يعانون من التوحد حيث إن الميفيسيوم معدن مساعد في تكوين الناقلات العصبية المضطربة



لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد، فكما أنه مساعد في بناء العظام وحماية الخلايا العصبية والعضلات، ويقوي دور الأنزيمات في الجسم.

(الزريقه 2010)

## ب) العلاج بالأدوية:

ليس هناك علاج يشفي من التوحد، فالتوحد يستمر مدى الحياة إلا أن هنالك بعض العقاقير التي تستخدم لتقليل بعض الأعراض غير المرغوب فيها مثل الحركة الزائدة والقلق والعدوانية وتشتت الانتباه وغيرها من الأعراض التي تصاحب التوحد، والشفاء الجزئي، والتحسن عادة ما يحدث في حالة شخص يبدأ بالتحدث أو يتعلم أو يزن عاطفة أو يتعلم أو غيرها من المظاهر الإيجابية، ومن هذه الأدوية المسموح بها انفريديسل (Amfranil) فلوكستين (Fluoxetine) دوسامين إيرجيك (Dopamineergic) والتي أظهرت الدراسات أنها تساعد على التقليل من التكرار وشدة السلوك العنواني وقد تمت ملاحظة التحسن في الاتصال بالعين والاستجابة (لا أن استخدام الأدوية يجب أن يراعى ما يلي:

1. الآثار الجانبية.
2. الاختلاف بالاستجابة للعلاج نتيجة لأسباب مختلفة.
3. تجنب الجرعات والتقييد بالتعليمات.

(عسايد 2006)

## ج) العلاج بالحمية الغذائية:

إن التغذية الجيدة مهمة للأطفال خاصة للأطفال الذين يواجهون أي تحديات صحية، ولأن جسم الطفل لم يصمم ليكون عليلًا، ينبغي إعطاء الأطفال التوفيق الذي يحتاجه أجسامهم ليساعدتهم على الشفاء وتصحيح الخلل، وبما مثالة بعنوان "إعادة تقييم حاجة الأطفال للأميركيين إلى المكملات الغذائية" من إعداد ستيف وجاين رامبرغ، "وضحت أن الدراسات أشارت إلى أن للبناء ذي القيمة

✳️ (التغذية إحدى بدائل الوقاية والحماية من انتشار الاعتلالات)

الغذائية المتخفضة في مرحلة الطفولة تأثيرات خفيفة إلى شديدة، لا يمكن منعها على نمو الدماغ، التركيب الهيكلي والتمثيل، فإذا ما كان سوء التغذية خلال المرحلة الحرجة من نمو الدماغ السريع (ما بين الأشهر الثلاث الأخيرة من الحمل وبمصر المستثنى) سيكون تأثيرها الضار على الدماغ دائم، إن أفضل طريقة لتوفير غذاء جيد للعنصر هي تناول غذاء صحي متوازن من البروتينات والنشويات والدهون والفيتامينات والمعادن، ومن المهم إعطاء الأغذية النباتية مضادات الأكسدة (أغذية نباتية، والحبوب الناضجة والخضراوات)، والهرمونات النباتية التي تدعم النمو الجيد للأعضاء و "الأغذية السكرية" أحدث صنف من الأغذية الضرورية [www.glycoexpert.com](http://www.glycoexpert.com).

يعاني بعض من الأطفال الذين يعانون من التوحد من اضطرابات هضمية مثل الإمساك والإسهال، والقيء والانتفاخ المعوي، والتقيؤ، والارتداد المريئي، يصود السبب في معظم هذه الاضطرابات إلى عيوب فسيولوجية في الجهاز الهضمي تشمل على ما يلي:

- نقص الأنزيمات وهرمونات معينة ذات دور صغير في هضم مما يؤدي إلى سوء الهضم، ومن أهم هذه الأنزيمات الأنزيم DPPIV (Dipeptidyl Peptidase) والذي يساعد في هضم البروتينات، وكذلك هرمون البكتريون الذي يحفز على إفراز مادة قاعدية من البكترياس تعمل على خلق بيئة مناسبة من حيث درجة الحموضة داخل الأمعاء لعمل الأنزيمات الهضمية.
- خلل في البيئة المعوية للكائنات الحية الدقيقة (Dysbiosis) حيث تم الكشف في كثير من الحالات ومن خلال فحوصات مخبرية عديدة عن وجود بعض السلالات البكتيرية والفطرية والعفيلية الضارة، والتي تنتج مواد سامة يتم امتصاصها عن طريق الأمعاء وتكون ذات أثر سلبي على الجسم وبخاصة جهاز المناعة والأعصاب.

(الحديد، 2010)

- يعاني بعض الأطفال الذين يعانون من التوحد من نوع خاص من الالتهاب المعوي Distinctive Enterocolitis.

لقد تمت دراسة خاصة بالتحصين بول الأطفال الذين يعانون من التوحد والبالغ عددهم (500) طفل حيث تم إيجاد مركبات مورفنية أو أفيونية لدى أكثر من (80٪) منهم، وهي الكانزومورفين والجلومورفين، كما قام بكل من كولمان ومكاثي باستخدام الحمية الغذائية الخالية من الجلوتين فقط، وذلك البرولين المتواجد في القمح والسميد وقول الصويا والأطعمة الغذائية ذات الألوان والنتيجة الصناعية على عينة تتكون من (8) من الأطفال الذين يعانون من التوحد وبيّنت نتائج هذه الدراسة وجود تحسن ملحوظ لدى هؤلاء الأطفال (أنتاها، 2009).

كما ذكر بكل من بانجيرون وباسكير (Pangborn; Baker, 2002)، وجود عدد من المضاعفات وملاحظات الأهالي والمعالجين على رعاية الأطفال الذين يعانون من التوحد معاناة لبعض منهم من مشاكل لغوية تؤثر على المستويات المختلفة لاستخدام اللغة، حيث تؤثر على تناول وهضم وامتصاص، وتشمل الغذاء.

### الآثار السلبية للغذاء

وكما أن للتغذية دور هام فهي يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي أو إيجابي على الشخص الذي يعاني من التوحد وينتفس الوقت فإن التوحد كذلك يؤثر على الوضع التغذوي للشخص التوحدي ويتضح هذا التأثير من خلال ما يلي:

#### أولاً: مشاكل في تناول الغذاء:

يوجد لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد العديد من الاضطرابات في تناول الغذاء ويمكن ذكرها كما يلي:

- الشهية الضعيفة/ رفض تناول الطعام.
- الشهية المفرطة/ تناول كميات كبيرة من الطعام.
- الانتقالية الشديدة في اختيار الأغذية المتناولة.
- صعوبات في المضغ أو البلع.

«التغذية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الإعاقات»

- تناول مواد غير غذائية مثل التراب، أوراق الشجر.
- الإصرار على تناول نوع معين من الطعام، ورفض تناول أصناف غذائية أخرى.

(Herdon & Diguiseppe & Johnson & Leiferman & Reynolds, 2008)

ثانياً: مشاكل في هضم وامتصاص الغذاء:

تتراوح نسبة مشاكل الهضم عند الأطفال الذين يعانون من التوحد من (40 – 70%)، في بعض الدراسات ومن هذه الاضطرابات الهضمية الإمساك وسوء الامتصاص، والانتفاخ المعوي، والتقيؤ، والارتجاع المريئي والمغص، ويعود السبب في معظم هذه الاضطرابات إلى اختلالات فسيولوجية في الجهاز الهضمي وتشتمل على:

- نقص في بعض الأنزيمات الهاضمة مثل الأنزيم DPP IV.
- عدم توازن البيئة المعوية للأحياء الدقيقة (Dysbiosis) حيث تبين من خلال العديد من الفحوصات المخبرية للأطفال الذين يعانون من التوحد وجود بعض السلالات البكتيرية والبكتيرية الطفيلية الضارة والتي تقوم بإنتاج مواد سمية يتم امتصاصها عن طريق الأمعاء، والتي تكون ذات أثر سلبي على الجسم خاصة الجهاز الهضمي والأعصاب.
- زيادة في تغذية الأمعاء.

(Goldberg, 2003)

ثالثاً: اضطرابات في تشييل الغذاء:

تم رصد العديد من الاضطرابات البيوكيميائية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد يؤدي بعضها إلى ضعف كفاءة استخدام المواد الغذائية، أي أنها لا تقوم ببنائية وظيفتها الطبيعية في الجسم وهو ما يسمى بالنقص الوظيفي (Deficiency Functional) وهو النقص الناتج عن عدم مقدرة الجسم من الاستفادة من العنصر الغذائي، ومن الاضطرابات البيوكيميائية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد ما يلي:

- خلل في تشكيل بعض الأحماض الدهنية وكذلك بعض الأحماض الأمينية وبخاصة المحتوية على الكبريت.
- خلل في تشكيل المعادن فسائح عمن خلل في وظائف الميتساوثيونين (Metallothionien) وهو اثبروتين المسؤول عن تشكيل المعادن.
- خلل في أنظمة إزالة السموم Detoxification systems.
- نقص في بعض الأنزيمات مثل أنزيم Phenol Sulfotransferase (PST)
- خلل في الأنظمة المضادة للأكسدة، مثل GSII ونقص في الفيتامينات والمعادن المضادة للأكسدة مثل: هيتامين أ، و"هـ"، و"جـ"، ومعادن السليسيوم Se، مما ينتج عنه زيادة في مستوى الأكسدة (Oxidative Stress) والذي يعتبر إحدى الآليات المدمرة في الجسم.
- خلل في عمليات الكبريتة (Sulphation) ينتج عنه ضعف في أنظمة إزالة السموم، وخلل في أيض بعض الأحماض الأمينية ونقص في إنتاج بعض المواد الهامة مثل مادة Glycosaminoglycan (GAG) والتي تدخل في تركيب الغشاء المخاطي المعوي، مما يؤدي إلى تهتك في النسيج المعوي واستئارة أليات الدفاع الناتية التي تؤدي إلى مزيد من التدمير والتهتك للنسيج المعوي

(الحديد، 2010)

- خلل في عمليات Methylation.
- زيادة في نسب الملوثات المعدنية (Xenobiotic Overload) حيث يعاني بعض الأطفال ممن يعانون من التوحد من زيادة في نسب بعض المعادن السامة مثل الزئبق (Hg)، الكاديوم (Cd)، الرصاص (Pb) Lead، والزرنيخ (As)، والتي يعتبر بعضها ذا تأثير سمي مباشر على الأعصاب.

(Page,2000 Kidd,2002)

❖ التغذية إحدى بدائل الوقاية والحد من انتشار الإصابات

#### رابعاً: رد الفعل السلبي للغذاء Adverse Food Reaction

يقصد برد الفعل السلبي للغذاء هو ظهور أي أعراض سلبية نتيجة تناول أي غذاء معين سواء أكانت هذه الأعراض ناتجة عن خلل مناعي أم غير مناعي، ولقد وجد في بعض الدراسات ومن خلال تجارب الأهالي أن الأطفال الذين يعانون من التوحد لديهم ردود أفعال سلبية للغذاء اعلى مقارنة بغيرهم، وعن ردود الأفعال السلبية ما يلي:

- التفضية العالية للأغذية مما يؤدي إلى تسرب بعض المواد إلى الدم وبالتالي ظهور رد فعل سلبي.
- عدم قدرة الجسم على التخلص من المواد الضارة أو مخلفات العمليات الأيضية الطبيعية بسبب خلل في أنظمة إزالة المواد السمية في الجسم.
- خلل في أنظمة المناعة وزيادة مستوى الاستثارة في بعض عناصره.

تتمثل ردود الفعل السلبية في ظهور أعراض حساسية فكلاركية مثل الطفح الجلدي، وسيلان الأنف، وضيق التنفس، والحكة، والإسهال، والاضطرابات الهضمية، وأعراض سلوكية تتمثل في فرط في النشاط الحركي، ونوبات من الغضب، وضحك غير مبرر، واضطرابات في النوم.

ومن أشهر الأغذية التي تؤدي إلى ظهور رد فعل سلبي لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد هو الحليب، الدرة، الفشروبات الغازية، المضادات الغذائية مثل الأصباغ والنتكهات الصناعية، المواد الحافظة، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار أن المواد التي تحدث رد فعل سلبي عند الأطفال الذين يعانون من التوحد تختلف في الحالات، وينتج عن بعض الاضطرابات السابق ذكرها خلل في مستويات بعض العناصر الغذائية، ومن الأمثلة على ذلك:

1. نقصان في عناصر الزنك Zinc (Zn)، المغنيسيوم Magnesium (Mg)، الكبريت Sulphur (S)، السيلينيوم Selenium (Se)، الكالسيوم Calcium (Ca).
2. نقصان في بعض الفيتامينات وبخاصة فيتامين ب6/B6، و ب12/B12 وفيتامين A.
3. نقصان في الأحماض الدهنية أوميغا 3 Fatty 3 Acids.
4. نقصان في بعض الأحماض الأمينية مثل السيستين Cysteine والتورين Taurine والجلوتامين Glutamine وزيادة في بعضها الآخر مثل فينيلالانين Phenylalanine وهستيدين Histidine.

(Jyonouchi et al., 2005)

### دراسات سابقة توضح أثر البرامج الغذائية المستخدمة مع ذوي الإعاقات :

أيقن الباحثون أهمية الموضوع وندرة دراسته من خلال البحث في شبكة المعلومات حيث تم العثور على عدد قليل جداً من الدراسات الأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية.

في دراسة قام بها مكمل من بادسير وفرنكينسا وبيوتيلير وروميلسن (Peisser; Frankena; Buitelaar & Rommelse, 2010) والتي هدفت إلى بيان أثر استخدام برنامج الحمية الغذائية على السلوك الحركي ومادات النوم لدى الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة وفتور الانتباه (ADHD)، تكونت عينة الدراسة من سبع وعشرين (27) طفلاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من خمسة عشر طفلاً، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من اثني عشر طفلاً، حيث تم تطبيق الحمية الغذائية في كلا المجموعتين لمدة (خمسة أسابيع) استخدم خلالها أسلوب قائمة رصد السلوك من وجهة نظر الأهل، وقائمة رصد مادات النوم التي مكّنت تسجيل في مذكرات ترصد السلوك والشكاوى البدنية ونوم الطفل، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود تحسّن في مادات النوم





تقييم تأثير الإرشاد الغذائي المتعلق بتقليل الدهون المشبعة والكوليسترول على تناول الدهون ومعدلات الكوليسترول في الدم وتطور النمو في الأطفال والمراهقين، وتكونت عينة الدراسة عشوائياً (ن=540) بالمقارنة مع (ن=522) لم يتلقوا أي إرشاد غذائي، وبست متابعة المستهدفين من الدراسة من حيث تناولهم للغذاء، ومعدلات الكوليسترول في الدم، ومعدلات النمو. والتطور، حيث تم توجيه الإرشاد الغذائي للأمهات للأطفال من عمر 7 أشهر إلى سن 6 سنوات، ومن عمر (7 - 14) سنة تم توجيه الإرشاد الغذائي للأطفال أنفسهم، وقد توصلت الدراسة إلى فاهلية تكرار الإرشاد الغذائي في خفض معدلات الكوليسترول في الغذاء اليوم وفي معدل الدم.

وأجرى إيرفان (Irfan, 2006) دراسة هدفها إلى بيان أثر الحميات الغذائية الحالية من الجلوتين/الكازين على سلوك مراهق يعاني من التوحد ولديه العديد من المشاكل السلوكية والتي تتكرر بشكل متكرر، وذلك بالاعتماد على التقييم التتابعي، أجريت الدراسة على طفل في الثانية عشرة من عمره يدعى أليك (Alek)، تم تشخيصه منذ الثالثة من عمره على أنه مصاب بالتوحد مع خلل عقلي قد ينتج عنه إعاقات في التعلم و/أو التطور، نظراً للاضطرابات السلوكية غير المسيطر عليها، وطبيعة الدراسة تتضمن التقييم التتابعي القائم على، الانتباه والطلب، واللعب، والتدخل لضبط النفس، ومن المظاهر السلوكية التي جرى قياسها:

- (1) إيذاء النفس عن طريق ضرب الرأس أو أي جزء من الجسم باليد.
  - (2) تعبير الممتلكات وذلك بالضرب وتركض و/أو إلقاء الأشياء، أو وضع الأشياء عن الطاولة.
  - (3) التحف عن طريق الضرب والركض، والعض، والصنع، والخرقة، والضرب بالرأس، وشدة شعر الآخرين، ثم إجراء الجلسات في غرفة مجهزة بطاولة وكورسيين ومراقبة بكاميرا من أجل تسجيل الجلسات لغايات التقييم.
- أظهرت الدراسة أن التدخل لضبط النفس كان العامل الأساسي المرتبط

● للتعبئة إحدى مبادئ الرقابة والحد من انتشار الإعاقات

بحديث مشاكل (أليك) السلوكية كما تم يكن للحميات الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين أثر في تقليل تكرار مثل هذه السلوكيات ومن هنا، فإنه ليس هناك خالدة ترجى من تناول الغنية خالية من الجلوتين والكازين بالطريقة التي تمت تجربتها مع (أليك).

في دراسة قام بها كل من السر وشانكر وشوستر وثيرياك وبيرنس (Rider, Shankar, Shuster, Theriaque; Burns & Sherill, 2006). هدفت إلى تقييم تأثيرات الحمية الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين على حدة أعراض التوحد وذلك بالاعتماد على مقياس درجة التوحد عند الأطفال Childhood Autism Rating Scale (CARS)، ومقياس اتجاه التواصل لبيتي Ecological Communication Orientation Scale (ECOS)، والملاحظة المباشرة للسلوك وتكراره، كما هدفت إلى تقييم أثر الحميات الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين على نسب التقييمات في البول بالإضافة إلى تقييم الدور الذي يلعبه الوالدين وكيف يؤثر سلوكهما على الأطفال المصابين في التوحد في الأثر العلاجي والوهمي (الفنسي) في الحميات الخالية من الجلوتين والكازين، تم اختيار عينة من (15) طفلاً ممن يعانون من التوحد بعمر يتراوح ما بين (2 - 16) سنة، تضمنت العينة (12) ذكراً و(3) إناث، مدة الدراسة التي عشر أسبوعاً أشارت النتائج، على الرغم من أن النتائج أظهرت عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين الحمية الخالية من الجلوتين/الكازين والحمية الوهمية إلا أن الآباء أبلغوا عن تحسن أطفالهم، الفير للاهتمام الاختلاف التقارير القصصية للآباء عن النتائج، فعلى سبيل المثال حيث أبلغ آباء سبعة أطفال عن حدوث تحسن ملحوظ في لغة الطفل، وتضمنت طرق النشاط، وتقصان نوبات الغضب، بل وأكثر من ذلك، قرآباء تسعة أطفال الاستمرار على حمية الجلوتين والكازين على الرغم من عدم وجود ما يدعم ذلك من خلال التجربة، ومن الملاحظ للنظر أيضاً، هو إيلاء إحدى المعلمات وعامل راحة ملاحتهم تحسن لغة وسلوك طفلين.

بينما هدفت دراسة باتريك (Patrick, 2003) إلى استقصاء برنامج الإرضاء الغذائي على تغيير أنماط التغذية والنشاط الحركي ضمن الرعاية الأولية، وتوافقت عينة الدراسة من الأطفال المراهقين من عمر (11 - 18) سنة، وبمتوسط عمر زمني بلغ (14) سنة من أصول هوائية مختلفة، وتم استخدام التقييم الإلكتروني لكل مشارك، حيث قسمت العينة إلى أربع فئات (قلة ثم تتلقى أي توجيه، والفئة الثانية تلقت رسائل متكررة عبر البريد الإلكتروني، والفئة الثالثة تلقت رسائل عبر البريد الإلكتروني واتصالات هاتفية بصورة غير متكررة، والفئة الرابعة تلقت رسائل عبر البريد الإلكتروني واتصالات هاتفية بصورة متكررة) واستقرت الدراسة مدة أربعة شهور حيث بنيت النتائج إلى: انخفاض معظم المراهقين في العادات الغذائية السيئة وعدم ممارسة النشاط البدني، كما يثبت أن التدخل المبرمج ممكن عملياً، كما أكدت على ضرورة توفير معلومات أساسية للتقييم والتدخلات لتحسن السلوك الغذائي وتزايد حالات زيادة الوزن والسمنة. هذه النتيجة لهذه الأنماط السلوكية.

وقام كورنيس (Cornish, 2002) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت إزالة المواد الغذائية الأساسية (الغذائية الرئيسية) تعرض الأطفال الذين يعانون من التوحد لخطر نقص المواد الغذائية وتقارن اختياراتهم للغذاء مع الأطفال الذين يعانون من التوحد الذين لا يخضعون للحمية الغذائية الخالية من الجلوتين و/أو الكازين، مجموعة الأطفال الذين يخضعون للحمية الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين - بلغ عددهم ثمانية - ومجموعة أطفال لا يخضعون للحمية وهم تسع وعشرون طفلاً مثلوا المجموعة الضابطة. أظهرت الدراسة انخفاض المدخول الغذائي المرجعي الأدنى (LRNF) في اثني عشر طفلاً من المجموعة الضابطة أي ما نسبته (32%) فيما يخص الزنك والكالسيوم والحديد وفيتامين أ، فيتامين (B12) والريبوفلافين، في حين انخفض المدخول الغذائي المرجعي الأدنى (LRNF) عند أربعة أطفال ممن يتبعون الحمية الخالية من الجلوتين والكازين أي (50%) وذلك في كل من الزنك والكالسيوم، وبهذا فإنه لا توجد فروق كبيرة في الطاقة والبروتينات والفيئات الدقيقة فيما بين المجموعتين، وقد أبدى الأطفال الذين

## ❖ التغذية إحدى بدائل الوفاة والحد من انتشار الإصابات ❖

يخضعون للحمية مبدأ أكثر لاختيار الأطعمة التي تحتوي على الحبوب والخبز ومنتجات البطاطا وميضاً أقل لتناول الفواكه والخضراوات مقارنة بالمجموعة الشابة.

في دراسة ساليبي وبروشاسكا وليستون وكالفاش وزابيمكي وويلفلي وساليناس وسراون (Sallis; Prochaska; Lydston; Culfas; Zabinski; Wilfley; Saelens & Brown, 2001) والتي هدفت إلى اختبار مدى فعالية الإرشاد في تعزيز النظام الغذائي الصحي بين المرضى في برامج الرعاية الأولية، حيث اختيرت العينة عشوائياً (ن = 21) من قاعدة بيانات وقراوح متوسط أعمارهم (15) عاماً، حيث تم أخذ عينات قبل تدخلات في مجال الإرشاد التغذوي المختص باستهلاك الدهون المشبعة وتناول الخضار والفواكه والألياف الغذائية، وقد تم تقديم الإرشاد التغذوي عن طريق التواصل عبر رسائل البريد الإلكتروني، والياف، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن التدخلات الإرشادية التغذوية المكثفة، تستطيع لتقليل استهلاك الدهون المشبعة وزيادة استهلاك الخضار والفواكه. كما أشارت النتائج إلى أن التدخلات الإرشادية التغذوية البسيطة عند طريق مقدمي الخدمات الصحية في فروع الرعاية الأولية أسفرت عن تغيير بسيط في تعديل الأنماط الغذائية، ولكن لم يتبين انعكاس ذلك على الوضع الصحي.

ويبين كسل من فيسبيرغ وريتشلت وذيلىد وهسين (Knivsberg; Reichelt; Nöland & Hien, 1995) في دراستهم التي هدفت إلى قياس نسبة البيبتيديات في البول لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد وتأثيره على نمو الدماغ والتفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصال، حيث تم تطبيق الحمية الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين على عينة من خمسة عشر طفلاً (15) ممن يعانون من التوحد والذين تم تشخيص إصابتهم بالتوحد وفقاً لمعايير التوحد، وقد استمرت مدة برنامج الحمية الغذائية (12) شهراً، حيث قام الباحثون بقياس نسبة البيبتيديات في بول الأشخاص الذين يعانون من التوحد قبل تطبيق الحمية الغذائية

الخالية من الجلوتين والكازين ويعد تطبيق برنامج الحمية الغذائية: إضافة إلى مقاييس السلوك الاجتماعي، ومقاييس مهارات التواصل، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى انخفاض نسبة البيبيبيدات في بول الأطفال الذين يعانون من التوحد بعد تطبيق برنامج الحمية الغذائية الخالية من الجلوتين والكازين، الأمر الذي انعكس على تحسُّن المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لديهم والذي أدى بدوره إلى تحسُّن مهارات التعلم.

وفي دراسة قام بها شاتلوك وكينيدي ورويل ووبرنسبي (Shatlock: Kennedy; rowell & Berney; 1990) هدفت إلى وصف تجربة آباء الأطفال الذين يعانون من التوحد مع النظام الغذائي الذي يستثني الجلوتين و/أو الكازين، حيث تكونت عينة الدراسة من عشرة آباء لأشخاص يعانون من التوحد، متوسط أعمارهم (10) سنوات، حيث تم اتباع هذه المداخلات الغذائية مع الاستعداد لإجراء مقابلة، تم الاعتماد على المقابلة الشخصية، حيث وضعت الأسئلة فيها بشكل بسيط وبيِّن بالإجابة المفتوحة قدر الإمكان أطباء الأباء بوجود مشاكل صحية أخرى / غير التوحد وهي: التهاب الأذن (3 - 10) الإسهال (5 - 10)، تحسُّن شديد من الأطعمة الأخرى (الببيض، الصويا، الفعنب) (7 - 10)، لا توجد مشاكل صحية أخرى (4 - 10)، تمسوا ثوانٍ تدخل الغذائية ساعد أطفالهم بشكل ملحوظ (10 - 10)، تمسوا لو بدأ البرنامج بولت ميكور (10 - 10)، واجهوا أعراض جانبية عند بدء الحمية الغذائية (تعلُّق زائد، بكاء، دوار، قلق، نوبات غضب) (5 - 10)، ملاحظة: الخمسة قالوا إن الأعراض استمرت أكثر من (7) أيام، التوقيت المُنقضي قبل ملاحظة التحسُّن، أقسل مسن (7) أيام (5 - 10)، أكثر من (7) أيام (5 - 10)، أما بالنسبة للمظاهر الاجتماعية والتمسُّكية فكانت: عدوانية أقل (4 - 10)، أكثر اجتماعياً (6 - 10)، أقل إيذاء الذات (ضرب الرأس / عض) (4 - 10)، الانتهاب / اللغة (3 - 10)، أما بالنسبة للمظاهر الصحية فهي: إسهال أقل / تحسُّن حركة الأمعاء (5 - 1).

بين الجواند والإمام ومحسن (2010) في دراستهم التي هدفت لتعرف على أثر برنامج قائم على التثقيف الغذائي في تنمية التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي لدى الأطفال ذوي الإعاقات الحركية، حيث تكون مجتمع الدراسة من (ن=75)، ووافق على الاشتراك في الدراسة (ن=45)؛ وانتظم في الدراسة (ن=30) طسلاً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، أولها (ن=15) صفلاً مجموعة تجريبية، وثانيها (ن=15) صفلاً مجموعة ضابطة، وقد تم تصميم أداتين لتحقيق هدف الدراسة، أولهما مقياس التفاعل الاجتماعي، وثانيها مقياس السلوك الغذائي. وقد عولجت البيانات بالأساليب الإحصائية، حيث أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي، لصالح القياس البعدي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياسي التفاعل الاجتماعي والسلوك الغذائي على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن البرنامج التثقيفي مع الأطفال ثمر عن نتائج ناجحة، هذا وتوصي الدراسة بضرورة إدخال مادة التثقيف الغذائي لدى الأطفال بصفة عامة، وعلى وجه الخصوص الأطفال ذوي الإعاقات، وضرورة عقد ندوات ودورات تثقيفية لأولياء الأمور بصفة دورية.

ذكر مزاهره (2010) في دراسة أجريت بهدف الكشف عن علاقة النمط الحياتي التغذوي اليومي بصحة الكفيلات في الأردن، المتمثل بالعادات الحياتية الغذائية والنشاط البدني مع الوضع الصحي لمجموعة من الكفيلات في الأردن، وقد تم اختيار المركز القومي للتدريب لتدريب الكفيلات في الأردن لإجراء هذه الدراسة مكون المركز يستقطب الكفيلات من مختلف أرجاء الأردن من أقصى شماله إلى أقصى جنوبه، وقد شملت عينة الدراسة (33) كفيلة، حيث استخدم الاستبيان بالمقابلة الشخصية كأسلوب لجمع البيانات المتعلقة بهذا البحث. وقد برزت النتائج التالية:

انخفاض مستوى أوزان وكميات الكيفيات مقارنة بالأوزان والأطوال الشابة وارتفاع متوسط عدد أفراد أسر العينة، كما وجد أن (88%) من أفراد العينة دخلون الأسري أقل من (500) دينار، وأن (63.6%) من الكيفيات في هذه الدراسة يتناولون وجبة فطور يومياً، وفقط (21.2%) يتناولون الحليب يومياً، وأن (24.2%) منهم يشربون القهوة أو الشاي قبل تناول أي طعام يومياً، وفقط (3%) منهم يمكن أن تدخن سيجاراً قبل تناول أي طعام، وأن (16%) من عينة الدراسة تتناول الطعام على ثلاث وجبات يومياً، وأن (17%) منهم تناولون اللحوم أو الأسماك والدجاج يومياً، وتبين أن (20%) يتناولون بكثرة الوجبات السريعة مثل الهمبرغر، وأن (5%) من عينة الدراسة تركز في طعامها على الخضار الطازجة والفواكه، وأن (6%) تتناول القهوة بكثرة في اليوم، وأن (6%) تناول الشاي بكثرة في اليوم، كما تبين أن (2%) من الكيفيات يتناولون المشروبات الغازية (الكولا، البيبسي) بكثرة في اليوم، و (6%) من الكيفيات ثوبهم متقلم وتستيقظ كثيراً أثناء النوم في الليل، و (6%) من الكيفيات يشاهدن التلفاز كثيراً جداً، وتبين أن (35%) من الكيفيات يمارسن رياضة المشي، وأيضاً (1%) من الكيفيات فقط يدخن.

وتوصي الدراسة ضرورة تقديم برامج إرشادية وتوعوية نحو أفراد الغذاء للنمو الصحي السليم والآثار السلبية الناتجة من عدم تناول الطعام المتوازن كفقر الدم وانخفاض الوزن والتركيز على ممارسة أنماط حياتية سليمة.

وأوضح السراحنة (2011) في دراسته التي هدفت إلى بيان تأثير الحمية الغذائية على السلوك الحركي والاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد، وتبنت الدراسة منهج دراسة الحالة، وقد تكونت عينة الدراسة من (ن=6) أطفال، منهم (ن=3) من الذكور و(ن=3) من الإناث، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (5 - 11) سنة بمتوسط عمري 7.3 في المركز الاستشاري بمدينة صان في الأردن.

كما أعد الباحث استبانت السلوك الحركي والاجتماعي للأطفال الذين يعانون من التوحد من وجهة نظر الأخصائيين، بعد التأكد من صحتها وقيمتها؛

«التغذية إحدى بدائل الوقاية ولقد من انتشار الإعاقات»

وهو اجت البيانات الإحصائية بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (T – Test) واستخدام الأشكال والرسوم البيانية، وقد بينت نتائج الدراسة:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الحركي والسلوك الاجتماعي للأطفال الذين يعانون من التوحد.

2. كما خلعت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير الحماية الغذائية على الأطفال الذين يعانون من التوحد يعزى للجنس.

وتوصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية تقوم على استخدام برنامج حماية غذائية مختلفة للأطفال الذين يعانون من التوحد.





## مراجع الفصل الخامس

### أولاً: المراجع العربية:

- الإمام، محمد صالح، الجوالده، فؤاد (2010)، التوحد وظهيرة العقل: ط1 عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الجوالده، فؤاد عيد؛ الإمام، محمد صالح؛ محسن، إيمان (2010)، أشر برنامج إرشادي قائم على التثقيف الغذائي في تنمية التفاصيل الاجتماعي والسلوك الغذائي لدى الأطفال ذوي الإعاقات الحركية، المؤتمر العلمي الإقليمي الأول، التغذية والإعاقات والصحة النفسية "12 - 13/10/2010، عمان، الأردن، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية ومنظمة الصحة العالمية (المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط).
- الحديد، أسائي عبد الرحمن (2010)، التدخلات التغذوية المتعلقة بطيف الاضطراب التوحيدي، المؤتمر الأردني للتغذية، التغذية في الأردن، الواقع والمستجدات والتحديات، 28 - 29/4/2010، جامعة البترا والمركز العربي للتغذية، عمان.
- حمزة، جمال مختار (2005)، بعض أساليب المعاملة الوالدية وكما يدرجها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسي لديهم، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 3، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الزريقات، إبراهيم (2010)، التوحد السلوك والتشخيص والعلاج، عمان، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.
- السراحتة، جواد حسن (2011)، تأثير الحماية الغذائية في السلوك الحركي والاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد (دراسة حالة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- الظاهر، قحطان أحمد (2009)، التوحد، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
- صليحة، كوكثر حسن (2006)، التوحد، ط1، عمان، الأردن، دار الصفا للنشر والتوزيع.

- مزاهرة، أيمن سليمان (2010) دراسة علاقة النمط الحياتي التغذوي اليومي بصحة الكليفيات في الأردن: المؤتمر العلمي الإقليمي الأول، التغذية والإصابات والصحة النفسية 12 - 13 / 10 / 2010، عمان، الأردن، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية ومنظمة الصحة العالمية (المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط).
- مصيقر، عبد الرحمن، (2000). دراسات في التثقيف الصحي والقضايا، الطبعة الأولى: مركز البحرين للدراسات والبحوث.
- المفلوح، فهد حمد أحمد، (2006): ككل ما يمسك معرفته عن اضطراب التوحد، ط1: الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

## ثانياً، المراجع الأجنبية،

- Achenbach, T.M. And Rescorla, L.A. (2001). Manual for the ASEBA School – Age Forms & Profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for children, Youth, & Families.
- Adams, J., Baker, S., Binstock, T., Bock, K., Boris, M., Cave, S., Deth, R., Edelson, S., Geier, D., Goldbatt, A., Green, J., Haley, B., Hardy, P., James, S., Levinson, A., Lonsdale, D., McCandless, M., Megson, M., Mumper, E., Neubrander, J., O'Hara, N., Owens, S., Peirsel, P., Quig, D., Redwood, L., Rimland, B., Schneider, C., Underwood, Usman, A. and Vojdani, A. (2005). Treatment Options for Mercury / Metal Toxicity in Autism and Related Developmental Disabilities. Consensus Position Paper of Defeat Autism Now! (DAN!) Project. Autism Research Institute, San Diego, California, U.S.A.
- Al-Hadid, Amani (2006). Dietary and Anthropometric Evaluation of a Sample of Autistic Subjects in Jordan. Unpublished Master Dissertation, University of Jordan, Jordan.

- Christine L. Williams MD, MPH, Barbara A. Strobino MPH, PhD, Marguarite Bollella MD, RD, and Jane Brotanek MD, MPH( (2004).Cardiovascular Risk Reduction in Preschool Children:The "Healthy Start" Project)Journal of the American College of Nutrition, Vol. 23, No. 2, 117-123.
- Cornish,E. (2002) A study of the effects on food choise and nutrition. Vol 15, issue 4:261-269.
- Elder,J.H., Shankar,M., Shuster, J., Theriaque,D., Burns, S., and Sherill, L., (2006).The Gluten-Free, Casein-Free Diet In Autism: Results of A Preliminary Double Blind Clinical Trial. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 36, (3):413-420.
- Goldberg, E. (2003). The Link between gastroenterology and autism. Gastroenterology Nursing. 27(1). 16-19.
- Gottschall, E. (2004). Digestion-gut-autism connection: the Specific Carbohydrate Diet.
- Hallahan, D; Kauffman, J. & Pullen, P (2009). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education, 11th Ed., Pearson Education, Inc.
- Harri. Niinikoaki; Hanna Lagström; Eero Jokinen; Marja Siital.; Tapani Rönnemaa; Jorma Viikari; Olli T. Raitakari; Antti Jula; Jukka Marniemi; Kirsti Näntö-Salonen; Olli Simell (2007). Impact of Repeated Dietary Counseling Between Infancy and 14 Years of Age on Dietary Intakes and Serum Lipids and Lipoproteins. (Circulation. 2007;116:1032-1040.).
- Herdon, A., Digniseppi, C. Johnson, S.,Leiferman, J. and Reynolds, A. (2008). Does Nutritional Intake Differ Between Children and Autism.
- Jyonouchi, H., Gong, I., Ruby, A. and Zimmerman-Bier, B. (2005). Dysregulated innate immunity responses in young children with autism spectrum disorders: their relationship to gastrointestinal symptoms and dietary intervention. Neuropsychobiology.51, 77 – 85.

- Kidd, P. (2002) b. Autism, an extreme challenge to integrative medicine. Part2: Medical management. *Alternative Medicine Review*, 7(6), 472-499.
- Knivsberg, A.M., Reichlet, K.L., Nodland, M. , Heien, T. (1995). Autism syndromes and diet: A follow- up study. *Scandinavian journal of Educational research* 39,223-236.
- Malhotra, N. K. (2004), *Marketing research*, New Jersey: Prentice Hall. p268.
- Malone, D. Michael; McKinsey, Patrick D.; Thyer, Bruce A.; Straka, Elizabeth. *Health & Social Work*,(2000), *Social Work Early Intervention for Young Children with Developmental Disabilities.*, v25 n3 p169-80 Aug 2000.
- Mitchell, Mary Kay. 2003. *Nutrition across life span*. 2nded. W.B. saunders company.
- Nathaniel R. Riggs; Kari-Lyn Kobayakawa Sakuma; Mary Ann Pentz. *Eval Rev*,(2007), Preventing Risk for Obesity by Promoting Self-Regulation and Decision-Making Skills (Pilot Results From the PATHWAYS to Health Program) June 2007 vol. 31 no. 3 287-310.
- Niinikoski; Hanna Lagström; Iero Jokinen; Marja Siltal; Tapani Rönönmäa; Jorma Viikari; Olli T. Raitakari; Antti Jula; Jukka Marniemi; Kirsti Näntö-Salonen; Olli Simeil.(2007), Impact of Repeated Dietary Counseling Between Infancy and 14 Years of Age on Dietary Intakes and Serum Lipids and Lipoproteins. (*Circulation*, 2007;116:1032 – 1040.).
- Page, T. (2000). Metabolic Approaches to the treatment of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*. 30(5),463-469.
- Patrick K(2003),A multicomponent program for nutrition and physical activity change in primary care, *REV. MED*. 2003 Jan;24(1):75-92.
- Pelsser L.M, Frankena, K., Buitelaar, J.K., Rommelse, N.N.(2010) Effects of food on physical and sleep complaints in children with AD/ID: a Randomized

controlled pilot study. 2010 Sep;169(9):1129-38. Epub 2010 Apr 17.

- Pignone MP, Ammorman A, Fernandez L, Orleans CT, Pender N, Woolf S, Lohr KN, Sutton S.(2003) ,Counseling to promote a healthy diet in adults: a summary of the evidence for the U.S. Preventive Services Task Force). AM J REV. MED. 2003 Jan;24(1):75-92.
- Reichlet, K.L., Hole, K., hamburger, A., Sealid, G., Edminsson, P.P, Brastrup, C.B., Lingjeauda, O. , and Orbeark, H.(1981) Biological active peptide contraining in schizophrenial and childhood autism, Advances in Biochemical psychopharmacology 28, 627-643.
- Reichlet, K.L., Hole, Sealid, G., Lindback, T., Boler, J.B. (1986). Childhood Autism. A Complex Disorders, Biological psychiatry 21, 1279- 1290.
- Reinchr T, Dobe M, Winkel K, Schaefer A, Hoffmann D. Dtsch Arztebl Int(2010).Obesity in disabled children and adolescents: an overlooked group of patients. 2010 Apr;107(15):268-75.
- Rimland, Bernard, (2002), Defeat Autism new: Progress at warp speed. Autism research institute 4182 Adams. Avenue k, San Diego, a 92116.
- Sallis JF, Prochaska JJ, Lydston DD, Calfas KJ, Zabinski MF, Wilfley DE, Saclens BE, Brown DR(2001). Counseling to Promote a Healthy Diet in Adults, A Summary of the Evidence for the U.S. Preventive Services Task Force,. American Journal of Preventive Medicine, Volume 24, Number1.
- Shattock, P., Kennedy,A., rowell,F., Berney,T. (1990). Role of Neuropeptides in Autism and their relationships 'with classical Neurotransmitters. Brain Dysfunction , vol 3:328-345.
- Smith, Deborah & Tyler, Naomi. (2010). Introduction to Special Education: making a Difference. 7th Ed. Merrill, New Jersey.

- Steve, Lesely Brown, What Every Must Know About Autism and Nutrition. [www.glycoexpert.com](http://www.glycoexpert.com)  
email: [steve@glycoexpert.com](mailto:steve@glycoexpert.com).
- Tinanoff N; Palmer C.A (2000), Dietary determinants of dental caries and dietary recommendations for preschool children.. *J Public Health Dent.* 2000 Summer; 60(3): 197 – 206.
- Williams, Sue Rodewell. (1997), *Nutrition and Diet Therapy*, 8th ed. Mosby-Year Book, Inc.
- Williams, Melvin H. (2002), *Nutrition for health, fitness & sport*. 6th ed. The McGraw – Hill Companies.

## المؤلف في سطور



الدكتور فؤاد عبيد الجواد

- مساعد عميد كلية العلوم التربوية والنفسية/ جامعة عمان العربية.
- عميد شؤون الطلبة السابق/ جامعة عمان العربية.
- أستاذ التربية الخاصة المشارك/ جامعة عمان العربية.
- عضو اللجنة العليا المشرفة على جائزة البحث العلمي لطلبة الجامعات الأردنية المنظمة من مركز دراسات الشرق الأوسط للدراسات (2013) لعامي (2010، 2011).
- شارك في العديد من الدورات التدريبية الداخلية والخارجية.
- شارك في مؤتمرات محلية وخارجية.
- قام بالتدريس في كليات القوات المسلحة في الأردن والسعودية.
- قام بتدريس مساقات جامعية في تخصصات التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي لتدريسي البكالوريوس والماجستير.
- أشرف وناقش العديد من رسائل الماجستير.
- عضو في بعض لجان الجائز والجمعيات الرسمية في الأردن.
- عضو الجمعية الأردنية للصعوبات التعلم.
- له عشرة كتب منشورة.
- له أحد عشر بحثاً علمياً محكماً منشوراً.
- البريد الإلكتروني:

jawaldehfuad@hotmail.com

jawaldehfuad@yahoo.com







تدريب وتطوير



بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور فؤاد عبد الجواد المحترم  
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: التحكيم العلمي للكتاب الموسوم (قضايا وتوجهات حديثة في  
التربية الخاصة) منسجنا بإلاعلم بأن نتيجة تثاب قضايا وتوجهات حديثة في  
التربية الخاصة قد جاءت نتيجة إيجابية ويتقدير جيد جداً من الناحية العلمية  
والمنهجية.

Al-Sana'a

Training & Development

تدريب وتطوير







تأليف والتوزيع



کتابخانه و اسناد

# قضايا وتوجهات حديثة

في التربية الخاصة



مكتبة دار الآفاق - Alexandria



1241869



9789957158620



أبوظبي : شارع خليفة - رقم الهاتف : 06254046208 - فاكس : 06254046470  
الرياض : شارع الملك سعود - شارع الملك سعود - مبنى 1 - طابق 1 - مكتب 101  
مكة : شارع الملك سعود - شارع الملك سعود - مبنى 1 - طابق 1 - مكتب 101  
جدة : شارع الملك سعود - شارع الملك سعود - مبنى 1 - طابق 1 - مكتب 101

info@al-afak.com - www.al-afak.com